

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
DENISE LAFOND

REPRÉSENTATIONS DU RÔLE DU DIRECTEUR D'ÉCOLE COMME LEADER  
PÉDAGOGIQUE QUANT À LA GESTION DU CURRICULUM ET DE  
L'ENSEIGNEMENT

AVRIL 2008

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## SOMMAIRE

Dans les années 1990, le ministère de l'Éducation du Québec entreprend un virage qui exige des écoles de mener plusieurs changements de front au plan de l'organisation scolaire, du curriculum et de l'enseignement. La réforme du curriculum nécessite des ajustements dans le rôle joué par différents acteurs du milieu scolaire, dont le directeur d'école. Cette réforme oblige les écoles à revoir leur modèle de gestion caractérisé par une nouvelle réglementation des activités administratives. De plus, elle amène le directeur d'école à assumer plus que jamais son rôle de « leader pédagogique » pour mobiliser l'équipe-école et la soutenir dans les activités visant la réussite de l'élève (Gouvernement du Québec, 1999). Les responsabilités relatives au leadership pédagogique du directeur d'école, telles que le développement de compétences pédagogiques et l'application du curriculum, par exemple, demandent une mobilisation de ressources humaines et financières. Enfin, la Loi sur l'instruction publique et les modifications du régime pédagogique qui ont conduit à une décentralisation des pouvoirs font que ces responsabilités du directeur d'école deviennent incontournables. (Pelletier, 2000).

Par ailleurs, il est possible que le sens accordé à ces responsabilités diffère selon le point de vue du directeur ou des enseignants. Considérant que ces différences de représentations peuvent être déterminantes dans la qualité et de l'appréciation du leadership pédagogique du directeur d'école et qu'elles peuvent avoir un impact sur la pratique professionnelle de ce dernier ainsi que sur celle des enseignants, il nous est apparu intéressant de nous pencher sur cette question.

Dans la présente étude, nous désirons décrire et comprendre les représentations que se fait le directeur d'école et les enseignants du rôle du directeur d'école, comme leader pédagogique, en ce qui concerne la gestion du curriculum et de l'enseignement. La question de recherche est formulée ainsi :

Quelles sont les représentations qu'ont le directeur d'école et les enseignants du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique par rapport aux principales fonctions reliées à la gestion du curriculum et de l'enseignement? Le cadre de référence ayant servi d'appui théorique à la démarche de recherche est associé en bonne partie au modèle d'analyse du leadership pédagogique du directeur d'école de Hallinger et Murphy (1987), adapté par Gba et Girard (1998).

Cette recherche qualitative de type interprétatif est réalisée à partir de deux cas d'écoles primaires. Comme instrument de collecte de données, des entrevues individuelles et collectives ont été effectuées, respectivement avec le directeur et un groupe d'enseignantes de chaque école respective.

Les résultats révèlent, entre autres, que les directeurs d'école et les enseignantes ayant participé à l'étude ont des représentations semblables de son rôle dans le développement des connaissances du curriculum et de l'enseignement. Toutefois, ils se représentent différemment les responsabilités rattachées à d'autres fonctions du leadership pédagogique du directeur d'école telles que la coordination du curriculum, la supervision de l'enseignement et le contrôle du progrès des élèves. Il apparaît aussi que certains facteurs tels que l'expérience professionnelle du directeur d'école, les particularités de son contexte de travail ainsi que certains substituts du leadership pourraient avoir une influence sur l'exercice du leadership pédagogique. Enfin, les résultats

obtenus laissent entrevoir une possibilité d'un certain partage du leadership pédagogique entre le directeur et les enseignantes.

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	v
LISTES DES FIGURES ET TABLEAUX.....	viii
REMERCIEMENTS .....	ix
INTRODUCTION .....	1
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>4</b>
1.1. Contexte de réforme du curriculum .....	6
1.2. Le leadership pédagogique du directeur d'école.....	8
1.2.1. Le leadership pédagogique souhaité .....	8
1.2.2. Les raisons d'exiger un leadership pédagogique .....	10
1.2.3. Les contraintes de l'exercice du leadership pédagogique .....	12
1.3. Objectif et question de recherche .....	15
<b>CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE .....</b>	<b>18</b>
2.1 Du leadership au leadership éducationnel .....	19
2.2 Le leadership pédagogique du directeur d'école .....	22
2.2.1 L'évolution du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique.....	22
2.2.2 L'exercice du leadership pédagogique.....	24
2.3 Le leadership pédagogique du directeur et la réussite scolaire .....	27
2.4 Le leadership pédagogique du directeur d'école relié à la gestion du curriculum et de l'enseignement.....	29
2.4.1 La connaissance du curriculum et de l'enseignement .....	30
2.4.2 La supervision pédagogique.....	32
2.4.3 La responsabilité de la réussite de l'élève.....	34
2.5 Modèle d'analyse du leadership pédagogique de Hallinger et Murphy .....	35
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>41</b>
3.1. Type de recherche et stratégie méthodologique .....	42
3.1.1. Approche qualitative de type interprétatif.....	42
3.1.2. Étude de cas.....	43

3.2. Sources de données .....	44
3.2.1. Recrutement des participants.....	45
3.2.2. Profil des écoles et des participants .....	46
3.2.3. Collecte des données.....	49
3.2.4. Entrevue semi-dirigée .....	49
3.2.5. Protocoles d'entrevues.....	50
3.2.6. Déroulement des entrevues .....	51
3.3. Traitement des données .....	53
<b>CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS .....</b>	<b>55</b>
4.1 Le cas de l'école 1.....	56
4.1.1 Contribution du directeur au développement des connaissances concernant le curriculum et l'enseignement.....	56
4.1.1.1. Développement des connaissances du directeur d'école .....	58
4.1.1.1.1. Formation du directeur d'école quant au curriculum et à l'enseignement.....	58
4.1.1.1.2. Connaissances des concepts reliés au curriculum et à l'enseignement.....	60
4.1.1.2. Développement des connaissances des enseignants.....	61
4.1.1.2.1. Attitude du directeur d'école relativement à la formation des enseignants.....	61
4.1.1.2.2. Rôle du directeur comme formateur et informateur .....	62
4.1.2. Supervision de l'enseignement.....	64
4.1.3. Coordination du curriculum.....	66
4.1.4. Contrôle du progrès des élèves.....	67
4.1.5. Synthèse du cas de l'école 1 .....	69
4.2. Le cas de l'école 2 .....	75
4.2.1. Contribution du directeur au développement des connaissances concernant le curriculum et l'enseignement.....	75
4.2.1.1 Développement des connaissances du directeur d'école .....	75
4.2.1.1.1 Formation du directeur d'école .....	75
4.2.1.1.2. Connaissances des concepts reliés au curriculum et à l'enseignement.....	77
4.2.1.2. Développement des connaissances des enseignants.....	78

4.2.1.2.1. Attitude du directeur d'école relativement à la formation des enseignants.....	78
4.2.1.2.2. Rôle du directeur comme formateur et informateur .....	80
4.2.2. Supervision de l'enseignement.....	82
4.2.3. Coordination du curriculum.....	84
4.2.4. Contrôle du progrès des élèves.....	86
4.2.5. Synthèse du cas de l'école 2.....	87
<b>CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>93</b>
5.1. Représentations du leadership pédagogique par rapport à la gestion du curriculum et de l'enseignement.....	94
5.1.1. Développement des connaissances du curriculum et de l'enseignement : de bonnes connaissances obtenues par des modalités de formation diversifiées.....	95
5.1.2. Coordination du curriculum : une compréhension et une application à améliorer.....	98
5.1.3. Supervision de l'enseignement : la reconnaissance unanime d'une valeur constructive .....	100
5.1.4. Contrôle du progrès des élèves : un rôle exercé surtout par les enseignants et les professionnels auprès des élèves en difficulté .....	102
5.2 Facteurs d'influence du leadership pédagogique .....	104
5.2.1 L'expérience professionnelle du directeur d'école.....	105
5.2.2 Les particularités du contexte de travail.....	106
5.2.3 Les substituts du leadership pédagogique .....	107
5.3 Le partage du leadership pédagogique .....	109
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>112</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>118</b>
<b>APPENDICE A : Document aux participants .....</b>	<b>127</b>
<b>APPENDICE B : Protocole d'entrevue individuelle avec le directeur d'école .....</b>	<b>130</b>
<b>APPENDICE C : Protocole d'entrevue collective avec les enseignants.....</b>	<b>137</b>
<b>APPENDICE D : Exemple de données sous forme de tableau d'une fonction du leadership pédagogique du directeur d'école .....</b>	<b>144</b>



## LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

### Figures

- |   |   |    |
|---|---|----|
| 1 | Modèle d'analyse du leadership pédagogique du directeur d'école quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement de Hallinger et Murphy (1987), adapté par Gba et Girard (1998)..... | 36 |
| 2 | Processus interactif du traitement des données.....   | 54 |
| 3 | Contribution du directeur d'école au développement connaissances concernant le curriculum et l'enseignement .....   | 57 |

### Tableaux

- |   |  |    |
|---|--|----|
| 1 | Profil des directeurs et des enseignantes de chacune des écoles .....  | 48 |
| 2 | Le cas de l'école 1 : Représentations du rôle de leadership pédagogique directeur d'école quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement..... | 70 |
| 3 | Le cas de l'école 2 : Représentations du rôle de leadership pédagogique directeur d'école quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement..... | 88 |

## REMERCIEMENTS

Cette étude est le fruit des nombreuses heures de travail personnel et d'innombrables rencontres avec ma directrice de recherche, Liliane Portelance, et mon codirecteur, Stéphane Thibodeau, que je souhaite remercier particulièrement pour leur expertise et leurs judicieux conseils.

Je suis aussi très reconnaissante envers les directeurs d'école et les enseignantes qui ont participé aux entrevues de recherche avec tant d'ouverture.

Je tiens également à remercier Pierre Mélançon et Lucie Lafond qui m'ont accompagnée à un moment ou à un autre de cette recherche pour leur générosité et leur collaboration.

Enfin, je dédie cet ouvrage à mon conjoint, Alain Gravel, ainsi qu'à nos deux enfants, Sarah et Simon, qui ont fait preuve de patience et de compréhension tout au long de cette aventure qui s'est avérée une expérience familiale enrichissante.

## INTRODUCTION

La réforme du curriculum enclenchée dans le système d'éducation québécois, à la fin des années 1990, présente une nouvelle vision de l'école. Cette nouvelle vision implique des changements de paradigmes dans l'organisation de l'école, le curriculum et l'enseignement, que l'on pense au fonctionnement par cycle d'apprentissage, à l'application des programmes renouvelés et des nouveaux modes d'évaluation ainsi qu'à l'exploitation de nouvelles approches pédagogiques. De plus, cette réforme soutenue par la loi 180 qui modifie la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1998) engendre une nouvelle forme d'implication des acteurs du milieu scolaire, en l'occurrence celle du directeur<sup>1</sup> d'école. Ce dernier doit développer un nouveau genre de relation axée sur la coopération avec les enseignants et il doit établir un partenariat avec le milieu (parents, partenaires sociaux et économiques, etc.). Ces changements dans le curriculum, qui touchent en grande partie à la pédagogie, nécessitent une adaptation du rôle du gestionnaire afin de répondre à ces nouvelles responsabilités. C'est pourquoi Inchauspé (1998) insiste sur le fait que le directeur, comme gestionnaire du curriculum et de l'enseignement doit, plus que jamais, faire valoir ses compétences de leader pédagogique.

Il est reconnu que le leadership pédagogique du directeur d'école est essentiel au bon fonctionnement de l'école, à cause de son influence sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves (Roueche et Baker, 1986 ; Heck, Larsen et Marcoulides, 1990).

Toutefois, les compétences attendues du directeur d'école comme leader pédagogique dépendent en grande partie des représentations que se font divers

---

<sup>1</sup> L'utilisation exclusive du masculin a pour seul but d'alléger le texte.

acteurs de ce rôle, car elles peuvent influencer la pratique professionnelle de celui-ci ainsi que celle des enseignants (Gather-Thurler, 1993).

La présente étude qualitative a pour but de connaître et de mieux comprendre les représentations qu'ont le directeur d'école et les enseignants du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique. Étant donné que le curriculum et l'enseignement sont habituellement les éléments qui subissent le plus de changements lors d'une réforme en éducation (Murphy, 1990 ; Brassard, Corriveau, Fortin, Gélinas, Savoie-Zajc et Saedeleer, 2001), nous centrons cette recherche sur les fonctions du directeur d'école en lien avec la gestion du curriculum et de l'enseignement.

Dans le premier chapitre, nous exposons la problématique à l'origine de l'étude. Plus précisément, nous décrivons le contexte dans lequel nous situons le problème, les principaux aspects du leadership pédagogique du directeur d'école ainsi que l'objectif et la question de recherche. Dans le second, nous présentons le cadre de référence provenant de la documentation scientifique sur le sujet. Le troisième chapitre contient les diverses composantes méthodologiques de la recherche, à savoir le type et la stratégie de recherche, les sources de données ainsi que les éléments relatifs à la collecte et au traitement de celles-ci. Dans le quatrième chapitre, nous exposons l'analyse des résultats et enfin, nous consacrons le cinquième à l'interprétation des résultats.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Au cours des dernières décennies, rares sont les systèmes éducatifs des pays industrialisés qui n'ont pas vécu d'importantes remises en question accompagnées de changements majeurs. Les nouvelles réalités sociales, économiques et technologiques ainsi que l'ouverture à la concurrence mondiale ont motivé la transformation du système d'éducation de ces sociétés et ont incité les gouvernements à faire des pressions en faveur de meilleures écoles et d'une éducation de plus grande qualité (OCDE, 1994).

Considérant l'augmentation de la valeur du savoir dans le monde du travail, les instances gouvernementales ont établi de nouvelles priorités et ont fait preuve d'innovation en mettant en place un système adapté aux réalités d'aujourd'hui (Fullan, 2001). Au Québec, la réforme en éducation, plus particulièrement la réforme du curriculum, a engendré des modifications importantes relatives à la structure organisationnelle de l'école et au rôle des différents acteurs du milieu scolaire, dont celui du directeur d'école comme leader pédagogique.

À cet égard, nous traitons dans ce chapitre du contexte dans lequel est défini le leadership pédagogique du directeur d'école. Nous précisons aussi le leadership souhaité, notamment par le ministère de l'Éducation, le Conseil Supérieur de l'Éducation et des chercheurs en administration scolaire, les raisons d'exiger un leadership pédagogique de la part du directeur d'école et les contraintes qui se rattachent à l'exercice de ce type de leadership.

## 1.1 Contexte de réforme du curriculum

Motivé par un désir d'égalité des chances pour la réussite scolaire du plus grand nombre et par un souci de lutte à l'échec scolaire, le ministère de l'Éducation du Québec a commandé, en 1995-1996, les États généraux sur l'éducation, qui représentent l'un des premiers maillons de la réforme de l'éducation. En suivi à ces travaux, le Gouvernement du Québec a publié un plan d'action dans le document intitulé *Prendre le virage du succès* (Gouvernement du Québec, 1997b) dans lequel sont identifiés les changements recommandés aux ordres d'enseignement en vue d'accroître la qualité du système d'éducation. Par la suite, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, sous la présidence de Paul Inchauspé, a été mandaté pour faire des propositions de changements au curriculum. Les travaux du groupe ont produit le rapport *Réaffirmer l'école* (Gouvernement du Québec, 1997a) qui contient l'ensemble de la réforme du curriculum. Le curriculum est ici défini comme « l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des élèves » (p.13). Il précise également les composantes du curriculum comme étant les programmes d'études, les grilles-matières, le temps d'enseignement, la diversification des cheminement des élèves, l'évaluation des apprentissages, le bulletin et la sanction des études. Ce rapport a, par la suite, servi à l'élaboration de l'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme* (Gouvernement du Québec, 1997b) ainsi que de la nouvelle Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1998).

De tels changements exigent un réajustement, non seulement sur le plan des structures organisationnelles de l'école, mais également quant aux responsabilités des enseignants et du directeur d'école (Fullan, 2001). Ce dernier doit élargir son champ de compétences et modifier son rôle de



gestionnaire, exigeant de lui plus de leadership pédagogique et de l'investissement dans la formation continue (Corriveau, 2004).

Au Québec, l'énoncé ministériel de politique éducative *L'École, tout un programme* (Gouvernement du Québec, 1997b) et le régime pédagogique confient au directeur la bonne marche de la mise en application du curriculum. Aussi, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1999), c'est au directeur d'école que revient d'interpréter le contenu du nouveau curriculum. De plus, il doit être en mesure de mobiliser l'équipe-école autour de lui et de désamorcer les craintes que suscitent les changements.

Les expériences de réformes en éducation mises en œuvre antérieurement dans d'autres pays ont fait ressortir l'importance accrue du rôle du directeur d'école. Lindelow et Heynderick (1989) ont qualifié ce dernier d'acteur principal de l'école autant en ce qui concerne la responsabilité de l'application des programmes, la gestion du personnel et du budget. Ce rôle d'acteur de premier plan l'oblige à travailler de concert avec les enseignants et les parents et à instaurer des partenariats avec la communauté (Murphy et Beck, 1994). Comme le prétendent certains auteurs québécois (Gba et Girard, 1998 ; Inchauspé, 1998 ; Pelletier, 1999), ces nouvelles responsabilités nécessitent de la part du directeur qu'il affirme plus que jamais son rôle de leader pédagogique.

En somme, la réforme du curriculum, motivée entre autres par l'évolution sociale, économique et technologique, a provoqué de grands changements au sein de nos écoles. Ces modifications ont eu pour effet d'augmenter le pouvoir de l'école, de restructurer l'organisation scolaire et de réajuster, voire de redéfinir certaines responsabilités attribuées aux acteurs du milieu scolaire, dont celles du directeur d'école comme leader pédagogique.

## 1.2 Le leadership pédagogique du directeur d'école

Dans cette partie, nous abordons d'abord le leadership pédagogique souhaité en contexte de réforme. Nous exposons ensuite les raisons d'exiger un leadership pédagogique de la part du directeur d'école. Enfin, nous traitons des contraintes qui nuisent à l'exercice de ce leadership pédagogique.

### 1.2.1 Le leadership pédagogique souhaité

Le nouveau curriculum a été conçu de manière à répondre aux besoins de la société actuelle et à s'ajuster aux différents contextes scolaires québécois. En ce sens, des modifications ont été apportées à la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1998) afin de donner, entre autres, plus de pouvoirs et de responsabilités au directeur d'école en ce qui concerne le fonctionnement de son établissement. Ainsi, la Loi sur l'instruction publique, amendée en 1998, établit la fonction de directeur d'école de la façon suivante :

Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur d'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés dans l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école (art. 96.12).

Certaines responsabilités pédagogiques, administratives et politiques, qui relevaient auparavant des commissions scolaires, donnent désormais davantage de pouvoirs décisionnels aux écoles afin qu'elles puissent adapter leurs services aux besoins et aux particularités de la population qu'elles desservent, et ce, dans le but de favoriser la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves. Parmi les responsabilités du directeur d'école, mentionnons son implication dans l'élaboration du plan de réussite, l'obligation de participer

aux réunions du conseil d'établissement, la reddition de comptes, la gestion du perfectionnement et la supervision pédagogique. Il apparaît clairement que le rôle du directeur d'école touche en bonne partie à des aspects d'ordre pédagogique. Sur le plan des fonctions et des pouvoirs généraux, le directeur doit coordonner l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique du plan de réussite et il doit s'assurer de l'élaboration de la politique d'encadrement des élèves. Par rapport aux fonctions et pouvoirs en matière de services éducatifs, le directeur doit s'assurer de l'élaboration des modalités d'application du régime pédagogique, des orientations générales en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes ainsi que du temps alloué à chaque matière. Il est également de son devoir d'approuver les programmes d'études locaux et les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques. Enfin, le directeur doit élaborer la mise en œuvre des programmes des services complémentaires et particuliers à l'élève, approuver les normes et les modalités d'évaluation et établir les règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre au primaire. Toutes ces responsabilités de gestion du curriculum et de l'enseignement nécessitent forcément l'affirmation d'un leadership pédagogique de la part du directeur d'école car elles supposent la mobilisation du personnel scolaire.

De plus, un avis du Conseil supérieur de l'Éducation (2002) concernant l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage et les bouleversements dans l'enseignement, souligne que l'implantation de la réforme du curriculum s'articule à travers un nouveau rôle collaboratif du directeur en tant que leader pédagogique. À ce sujet, Pelletier (2003) mentionne que le directeur d'école doit avoir une vision du travail d'équipe. Il est maintenant de son devoir de mobiliser, de motiver ses troupes et de s'impliquer personnellement dans différentes activités pédagogiques. Il lui revient également de représenter et de défendre

des idées et des décisions prises en concertation avec les différents acteurs qui travaillent au service de l'école.

Dans un contexte aussi exigeant sur le plan organisationnel, il n'est pas étonnant de constater que les dirigeants des commissions scolaires recrutent nécessairement des enseignants pour occuper un poste de direction d'école, en partie à cause de leur influence, de leurs connaissances et de leur expérience dans le domaine de la pédagogie (Pelletier, 2003). À cet égard, Inchauspé (1998) signale que le directeur est mandaté par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) pour diriger la vie pédagogique de l'école et faire en sorte que chacun des membres de l'équipe scolaire joue son rôle et assume ses responsabilités en matière de pédagogie. Ce mandat du directeur d'école exige qu'il agisse comme un leader pédagogique actualisant régulièrement ses connaissances pédagogiques afin de maintenir une expertise de qualité au sein de l'organisation scolaire (Pelletier, 2003).

### 1.2.2 Les raisons d'exiger un leadership pédagogique

Même si l'importance pour le directeur d'école de mettre plus d'emphasis sur son rôle de leader pédagogique ne date pas d'hier (Javeau, 1970), cette considération revient en force dans plusieurs milieux scolaires ayant apporté des modifications considérables à leur système éducatif (Blase et Blase, 1998). Au Québec, tel que déjà mentionné, les changements des dernières années en éducation expliquent la nécessité d'élargir les champs de compétences du directeur d'école et de modifier son rôle de gestionnaire. Dans le domaine pédagogique, le mode d'intervention du directeur doit être transformé de manière significative (Inchauspé, 1998). Les nouvelles approches pédagogiques, les nouvelles relations de coopération avec les enseignants et l'établissement d'un partenariat avec le milieu sont des exemples d'innovations

à implanter et qui demandent au directeur d'école d'avoir les compétences attendues d'un leader pédagogique. Perrenoud (1995) définit les compétences comme des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. Dans le même sens, Gather-Thurler (1993) affirme que les nouvelles responsabilités des directeurs d'école exigent de mobiliser des connaissances, des habiletés et des attitudes en matière de pédagogie, d'autant plus que celles-ci ont une influence sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement et, conséquemment, sur les conditions d'apprentissage des élèves.

Les amendements apportés à la Loi sur l'instruction publique présentent, à eux seuls, plusieurs raisons d'exiger un leadership pédagogique de la part du directeur d'école. Tel que mentionné précédemment, cette loi a entraîné une décentralisation des pouvoirs des commissions scolaires vers les établissements scolaires. La prise en charge de l'école est maintenant assurée par plusieurs acteurs scolaires, communautaires, sociaux et économiques qui sont représentés au conseil d'établissement. Du même coup, la Loi sur l'instruction publique précise les responsabilités du conseil d'établissement, des membres du personnel, de la commission scolaire ainsi que celles du directeur d'école.

De plus, on sait que le premier service offert à l'école est l'enseignement et que son but se définit par la réussite scolaire de l'élève. Même si le directeur d'école n'enseigne pas, il doit être à l'affût des récents développements relatifs à la pédagogie. À cet égard, le Conseil supérieur de l'Éducation (2003) se préoccupe du rehaussement des compétences pédagogiques et curriculaires du directeur d'école, ce qui correspond à sa capacité à démontrer ses connaissances et ses habiletés au plan pédagogique et son savoir-faire pour assurer le développement et l'application du curriculum. Dans un document

intitulé L'appropriation locale de la réforme, le Conseil supérieur de l'Éducation (2003) pose au directeur un défi de taille en matière de leadership pédagogique :

Les directions ont la responsabilité d'assurer la qualité des services éducatifs, c'est-à-dire l'enseignement, l'encadrement des élèves, les services complémentaires, les activités parascolaires, l'évaluation des apprentissages et la progression des élèves vers un diplôme (p.40).

Ainsi, même si les enseignants possèdent une grande autonomie professionnelle, ils doivent pouvoir compter sur les connaissances, le support et la supervision pédagogique du directeur pour mener à bien leurs activités de classe. À ce sujet, il est d'ailleurs démontré que les écoles ayant un haut niveau de succès sont celles où les directeurs d'école ont les meilleures connaissances en ce qui a trait au curriculum et à l'enseignement (Kouzers et Posner, 1991).

Tout compte fait, plusieurs raisons justifient une plus grande implication du directeur comme leader pédagogique dans la gestion du curriculum et de l'enseignement. Depuis l'arrivée de la nouvelle Loi sur l'instruction publique et l'implantation du renouveau pédagogique, son champ d'interventions s'est agrandi et ses mandats se sont élargis et diversifiés, d'où l'exigence d'affirmer son leadership pédagogique. Cependant, certaines contraintes rendent difficile l'exercice du leadership pédagogique du directeur d'école.

### 1.2.3 Les contraintes de l'exercice du leadership pédagogique

Ce qui est mentionné précédemment, dont les discours officiels du ministère de l'Éducation concernant les changements en éducation, et plus particulièrement les changements apportés aux rôles et fonctions des directeurs d'école, formule bien la nécessité d'accorder plus d'importance à l'exercice du leadership

pédagogique du directeur d'école. On demande en somme aux directeurs d'école de devenir des gestionnaires qui peuvent implanter un processus décisionnel participatif et démocratique. Ils doivent arriver à instaurer une culture organisationnelle en lien avec les besoins d'une communauté qui se diversifie de plus en plus, tout en étant des leaders en éducation (Langlois, 2002).

Par ailleurs, il semble difficile pour plusieurs directeurs d'école d'exercer leur leadership pédagogique. Les changements dans le système éducatif québécois rendent la tâche du directeur d'école plus complexe et plus lourde qu'auparavant. Une enquête de Brassard, Corriveau, Fortin, Gélinas, Savoie-Zajc et Saedeleer (2001) indique que les directeurs d'école québécois ont, plus que jamais, l'impression de consacrer plus de temps aux tâches administratives et aux processus de consultation et de décision qu'aux tâches reliées à leur rôle pédagogique. Le constat de l'Association des Cadres scolaires du Québec (ACSQ, 2001) est tout à fait comparable. Plusieurs directeurs trouvent que les exigences reliées aux tâches administratives et aux fonctions d'intendance ainsi que le manque de ressources humaines et financières, pour certains d'entre eux, les entraînent dans une spirale d'activités qui les éloignent, bien malgré eux, de la pratique pédagogique. Sensibilisé par l'ampleur de la tâche des directeurs d'école, le Conseil supérieur de l'éducation (2002) recommande, dans un avis, qu'une aide réelle leur soit apportée sur le plan administratif afin qu'ils puissent exercer leur rôle pédagogique.

Pelletier (2003) émet une hypothèse concernant l'ampleur du rôle administratif et les motifs qui incitent les directeurs d'école à y consacrer autant d'énergie. Il mentionne que les responsabilités administratives sont considérées comme les plus imposantes parmi toutes les fonctions d'un directeur d'école, car elles sont reliées à la reddition des comptes :

La tendance peut donc être de s'intéresser davantage aux règles administratives qu'à la pédagogie. Un dirigeant risque davantage d'ennuis si son budget n'est pas équilibré ou s'il est l'objet d'un grief syndical que si son engagement par rapport au développement pédagogique est déficient (p.9).

Une autre difficulté de l'exercice du leadership pédagogique semble être associée au manque de connaissances ou d'habiletés du directeur sur le plan pédagogique. Une enquête menée par le Conseil supérieur de l'Éducation (1999) auprès de plus de 200 directeurs d'école révèle que plusieurs d'entre eux éprouvent un sentiment de déqualification en matière de pédagogie et, en plus, que bon nombre d'enseignants ne leur reconnaissent pas de crédibilité pédagogique. Dans la même veine, Brassard *et al.* (2001) affirment que 53% des directeurs d'école disent se sentir plus ou moins compétents comme leaders pédagogiques relativement à la mise en œuvre de la réforme du curriculum dans leur école.

De plus, le rôle de leadership pédagogique du directeur d'école a pour effet de créer des attentes de la part des enseignants. Selon Pelletier (2006), ces derniers s'attendent à ce que le directeur manifeste autant son expertise pédagogique qu'administrative dans la gestion scolaire. Il ajoute que le directeur ne peut plus se placer dans une situation où il peut « faire celui qui ignore » et refiler « aux autres » ou à « ses supérieurs » des questions qui concernent la gestion pédagogique de son école. La crédibilité du directeur d'école repose maintenant en grande partie sur ses compétences comme leader pédagogique. Le contexte de réforme du curriculum ainsi que les considérations jusqu'ici mentionnées, reliées au leadership pédagogique du directeur d'école, ont contribué à l'élaboration de l'objectif et de la question de recherche.



### 1.3 Objectif et question de recherche

Dans le contexte de la réforme du curriculum, certaines responsabilités attribuées au directeur d'école sollicitent des connaissances et des habiletés reliées à son rôle de leader pédagogique se rapportant au curriculum et à l'enseignement (Brassard *et al.*, 2001 ; Murphy, 1990 ). Cette recherche s'intéresse donc au leadership pédagogique du directeur d'école en lien avec la gestion du curriculum et de l'enseignement, qu'il importe de définir ici.

La définition de la gestion du curriculum que nous utilisons dans la présente recherche se construit à partir de la définition du curriculum établie par le MEQ (Gouvernement de Québec, 1997a) dans le rapport *Réaffirmer l'école*. Ainsi, nous définissons la gestion du curriculum comme étant la planification, l'organisation et le contrôle de certaines composantes du curriculum telles que les programmes d'études, les grilles-matières, le temps d'enseignement, la diversification des cheminements des élèves, l'évaluation des apprentissages, le bulletin et la sanction des études. Quant à la gestion de l'enseignement, nous empruntons les propos de Hallinger et Murphy (1983). Ces auteurs mentionnent que le directeur d'école a la responsabilité de s'assurer de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. Il doit, entre autres, voir à la formation des enseignants, superviser l'enseignement proprement dit et s'assurer du progrès des élèves.

Malgré toutes les responsabilités que nous pouvons relier au rôle du directeur d'école comme leader pédagogique dans la gestion du curriculum et de l'enseignement, aucun document ministériel québécois ne définit ce rôle et les responsabilités qui s'y rattachent de façon précise. Ainsi, le directeur et les enseignants ne connaissent pas les limites du niveau d'engagement du directeur dans l'exercice de ses fonctions sur la qualité du travail accompli par

ce dernier ne pouvant se baser sur des critères uniformément établis et connus à l'échelle des écoles québécoises. Dans ce cas, l'évaluation du leadership pédagogique du directeur d'école repose en grande partie sur les représentations associées à ce rôle.

Que ce soit le directeur ou les enseignants, chaque acteur du milieu scolaire se fait actuellement ses propres représentations du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique selon son champ de compétences professionnelles et ses valeurs personnelles. Il est démontré que ces représentations pourraient avoir un impact sur la qualité du travail accompli à l'école. Pour Gather-Thurler (1993), les représentations associées à une situation sont distinctes d'une personne à l'autre et elles peuvent avoir une influence positive ou négative sur la situation. Dans le même ordre d'idées, les différences de représentations peuvent être déterminantes de la qualité et de l'appréciation du leadership pédagogique du directeur d'école et peuvent influencer sur la pratique professionnelle de ce dernier, mais également sur celle des enseignants. Il est alors pertinent de se demander quelles sont leurs représentations respectives, selon leur fonction au sein de l'école.

Concernant les représentations, il n'existe, selon Pfeuti (1996), aucun consensus en ce qui concerne la nature exacte des éléments qui constituent une représentation. Cependant, certains auteurs (Abric, 1994 ; Garnier et Sauvé, 1999 ; Fischer, 1987) s'accordent pour dire que la représentation est un processus mental relié à un univers de croyances, d'images mentales, d'opinions, d'attitudes et de perceptions organisées autour d'une signification centrale. C'est dans ce sens que nous utilisons, dans cette recherche, le terme de la représentation, c'est-à-dire pour signifier les référents sur lesquels s'appuient les directeurs et les enseignants pour exprimer une idée.

L'objectif de cette étude est de mieux connaître le leadership pédagogique du directeur d'école et de comprendre le rôle du directeur d'école comme leader pédagogique à partir des représentations de directeurs d'école et d'enseignants par rapport à la gestion du curriculum et de l'enseignement.

La question à laquelle la présente recherche tente de répondre est la suivante :  
Quelles sont les représentations qu'ont le directeur d'école et les enseignants du rôle du directeur d'école à titre de leader pédagogique en lien avec les principales fonctions reliées à la gestion du curriculum et de l'enseignement?

Après avoir présenté la problématique nous menant à l'objectif et à la question de recherche, nous consacrons le prochain chapitre au cadre de référence de la recherche.

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE

La problématique de cette étude s'articule autour du concept de leadership pédagogique du directeur d'école relié à la gestion du curriculum et de l'enseignement. Par conséquent, dans le présent chapitre, nous traitons du leadership et du leadership éducationnel et nous nous attardons particulièrement au leadership pédagogique du directeur d'école. Puis, nous nous intéressons aux liens entre le leadership pédagogique du directeur d'école et la réussite scolaire ainsi qu'au leadership pédagogique spécifique à la gestion du curriculum et de l'enseignement. Enfin, nous présentons le modèle d'analyse du leadership pédagogique du directeur d'école relié à la gestion du curriculum et de l'enseignement qui a servi d'appui théorique au processus de recherche.

## 2.1 Du leadership au leadership éducationnel

Les nombreuses définitions qui ont été attribuées au leadership depuis le début du siècle dernier semblent, encore aujourd'hui, manquer de clarté ou peuvent paraître empreintes de subjectivité (Langlois, 2002 ; Sergiovanni, 1999). L'interprétation qu'on en donne peut varier d'un pays à un autre ou encore se différencier selon le contexte dans lequel on l'emploie. Par contre, certaines caractéristiques reliées au leadership, telles que l'habileté à influencer les autres dans un but précis, la capacité de communiquer et de partager une vision et le pouvoir de persuader, reviennent plus souvent que d'autres dans les définitions relevées. Les recherches sur le leadership indiquent que ce terme a d'abord été utilisé dans le domaine manufacturier au début des années 1900, puis dans le domaine militaire vers 1945. C'est en analysant les comportements de gestionnaires considérés comme des leaders dans des milieux industriels et militaires que Burns (1978) arrive à établir l'importance et la valeur du

leadership des dirigeants dans ces organisations. La documentation que nous avons consultée présente le leadership comme un processus qui contribue à la productivité des organisations. Pour leur part, Bennis et Nanus (1985) s'intéresse à l'évolution du leader comme chef d'une organisation. Il souligne que le leader, qui est une personne reconnue spontanément par un groupe, construit l'originalité et inspire la confiance. De plus, le leader démontre des habiletés particulières qui suscitent la participation et l'adhésion des membres de l'organisation à certains projets, et ce, sans faire appel à des mesures coercitives.

S'appuyant, entre autres, sur les travaux qui décrivent l'influence du leadership des dirigeants d'entreprises sur l'organisation à laquelle ils appartiennent, des chercheurs du domaine de l'éducation se sont intéressés au leadership de différents intervenants qui jouent un rôle dans l'éducation, d'où vient le terme « leadership éducationnel ». Langlois (2002) définit le leadership éducationnel comme étant l'influence exercée par des administrateurs, des parents, des enseignants et tout autre intervenant à qui l'autorité éducationnelle est accordée et reconnue par une communauté.

Ce type de leadership, qui s'applique particulièrement au monde de l'éducation, a pris de l'importance dans les milieux anglo-saxons au cours des années 1970, mais il a connu une forte utilisation depuis la fin des années 1980 (Langlois, 2002). Le leadership éducationnel favorise le consensus et la cohésion autour de la vision de l'organisation, ce qui implique une relation étroite entre le leader et les acteurs du milieu d'activités (Hallinger (1992). Par ailleurs, Bush et Coleman (2000) indiquent que cette vision doit comprendre une définition claire de la mission de l'organisation et des valeurs qui la supportent.

La revue de la documentation scientifique effectuée par Leithwood, Jantz et Steinbach (1999) répertorie plusieurs approches théoriques du leadership éducationnel. Ces auteurs établissent une typologie des approches du leadership éducationnel existant depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle. Ils ont extrait, à partir de plus d'une centaine d'articles de revues scientifiques internationales en matière d'éducation, six différentes approches du leadership éducationnel : managerial, participatif, interpersonnel, post-moderne, transactionnel et transformationnel. Bush et Glover (2002) ont fait grimper ce nombre à neuf en ajoutant le leadership de contingence, le leadership moral et le leadership pédagogique.

Parmi les différentes approches du leadership éducationnel, celles du leadership transformationnel et du leadership pédagogique sont celles qui ont suscité le plus l'intérêt des chercheurs (Bush, 2003). Le leadership transformationnel fait référence à la capacité du leader à transformer les motivations de ses subordonnés pour les amener à se dépasser (Yammarino, Spangler et Bass, 1993). Le leadership pédagogique, quant à lui, réfère précisément à l'influence exercée par les professionnels de l'éducation sur l'enseignement et l'apprentissage (Langlois, 2002).

Hallinger (1992) mentionne qu'aux États-Unis le leadership pédagogique a été supplanté par le leadership transformationnel, qui offrirait un plus grand éventail d'application. Toutefois, en Angleterre, le National College for School Leadership (NCSL, 2001) favorise l'exercice du leadership pédagogique du directeur d'école puisque ce type de leadership s'adresse spécifiquement au monde de l'éducation. Cet organisme affirme qu'il faut mettre en valeur et en pratique le leadership pédagogique entourant l'enseignement et l'apprentissage, qui sont au cœur même des activités scolaires. Partant de ces considérations, la

prochaine partie de ce texte traite du leadership pédagogique du directeur d'école.

## 2.2 Le leadership pédagogique du directeur d'école

Dans cette partie, nous traitons du leadership pédagogique du directeur d'école en présentant d'abord l'évolution du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique. Ensuite, nous faisons ressortir certains aspects reliés à l'exercice du leadership pédagogique.

### 2.2.1 L'évolution du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique

La littérature sur le leadership pédagogique du directeur d'école nous ramène dans les années 1920. Pour Cubberley (1929), l'école est à l'image de son directeur. À cette époque, le directeur jouait le rôle de premier enseignant de l'école. Au fur et à mesure que les écoles sont devenues plus complexes (plus d'élèves, plus de programmes, plus de personnel, etc.), les responsabilités administratives l'ont graduellement emporté sur les responsabilités pédagogiques. Le rôle pédagogique du directeur a alors été, d'une certaine façon, relégué au second plan. Les recherches des années 1970 sur la réussite des élèves ont eu pour effet de remettre en évidence l'importance du rôle du directeur d'école sur le plan pédagogique. Mais, c'est davantage au début des années 1980, avec l'avènement du mouvement des écoles efficaces aux États-Unis, que des chercheurs s'intéressent au rôle du directeur d'école comme leader pédagogique. C'est d'ailleurs à ce moment que le terme « leadership pédagogique » prend une place vraiment déterminante dans le vocabulaire relié à l'administration scolaire (Pajak, 1993).

En 1983, aux États-Unis, la parution d'un document intitulé *A Nation at Risk*, traitant des problèmes reliés à la réussite scolaire dans les écoles américaines,



provoque une vague d'intérêt pour ce domaine d'étude. On reproche aux écoles d'avoir échoué dans la formation académique et le développement global des élèves et d'avoir négligé de prendre en considération les changements sociaux et économiques. Cette défaillance des milieux scolaires a incité les instances gouvernementales à entreprendre des actions afin de rétablir la situation. Dès lors s'imposent des réformes en éducation prenant en compte les besoins socio-économiques, politiques et socio-culturels. Plusieurs auteurs, entre autres, Johnson et Snyder (1986), Hallinger et Murphy (1985), Krug (1992) et Sergiovanni (1990), conviennent que ces changements rendus nécessaires ne peuvent être réalisables sans l'exercice d'un leadership pédagogique affirmé de la part du directeur d'école. Cette période de redressement de la situation a contribué à définir le directeur d'école comme un agent visionnaire de son organisation qui intervient de manière à mettre en évidence la culture de son école conformément à la vision de ce que devrait être l'école en termes de valeurs éducatives et sociales (Gba et Girard, 1998).

À partir des années 1990, le sens donné au leadership pédagogique prend de l'expansion en confiant au directeur d'école un rôle actif dans le cadre des activités pédagogiques de l'école. Tel que le mentionnent Blase et Blase (1998), le leadership pédagogique du directeur d'école s'associe à une participation diversifiée dans les activités reliées à l'enseignement. Cette implication, qui va de l'animation en classe jusqu'à la supervision des enseignants, s'effectue dans un souci d'atteindre les objectifs reliés à la réussite scolaire. Dans le même ordre d'idées, Gba et Girard (1998) indiquent que le directeur d'école, comme leader pédagogique, doit assumer la responsabilité de la formation et du développement de ceux qu'il dirige.

Pour sa part, Dufour (2002) propose que l'attention qui était auparavant portée sur l'enseignement soit maintenant concentrée sur l'apprentissage. Il ajoute

même que certains auteurs préfèrent actuellement utiliser le terme « leader en apprentissage » plutôt que le terme « leader pédagogique ». Somme toute, il apparaît nécessaire que le directeur d'école se rapproche de la vie de la classe et qu'il s'implique davantage dans les activités proposées, ce qui suscite, selon l'auteur, une adhésion plus marquée des enseignants à la création d'une école centrée sur l'apprentissage.

### 2.2.2 L'exercice du leadership pédagogique

Les responsabilités confiées au directeur d'école comme leader pédagogique ne conviennent pas nécessairement à l'ensemble des intervenants du milieu scolaire. Certains enseignants ne veulent pas considérer leur directeur d'école comme un leader pédagogique, craignant de le voir s'immiscer dans leur travail. L'idée du directeur comme guide, accompagnateur ou formateur n'a guère de place aux yeux de ces enseignants qui désirent que leur métier devienne une profession à part entière (Gather-Thurler, 2000). Par contre, d'autres enseignants, réalisant que le leadership pédagogique génère une influence qui entraîne des responsabilités et du travail, préfèrent réserver cette fonction au directeur d'école. Comme le mentionne Gather-Thurler (2000), ils aiment mieux laisser à d'autres ce type de prestige, ce qui leur permet de se consacrer entièrement à leur enseignement.

Par rapport aux directeurs d'école, Hallinger (2003) mentionne qu'un des problèmes reliés au leadership pédagogique réside dans le fait que plusieurs ne se considèrent aucunement comme des experts pédagogiques, ayant quitté la pratique de l'enseignement. De plus, certains d'entre eux perçoivent leur rôle comme étant d'abord et avant tout administratif, minimisant ainsi leurs responsabilités relatives aux activités pédagogiques. En réalité, dans le système scolaire, le directeur d'école se trouve tiraillé entre les exigences des normes

administratives prescrites et les attentes des enseignants, des parents et des membres de la communauté, sans compter le défi constant de devoir faire mille choses en même temps. Les exigences imposées par les réformes scolaires ainsi que les nouvelles tâches de gestion, en particulier celles qui se rapportent à la décentralisation des pouvoirs et aux finances, sont complexes et limitent le temps et l'énergie que le directeur peut consacrer à l'amélioration des services pédagogiques (Dempster, 2000).

Au Québec, les directions d'école attribuent l'alourdissement de leur charge de travail et le manque de temps pour l'accomplir à la décentralisation dans les systèmes d'enseignement et à l'implantation du renouveau pédagogique. Cette situation laisse malheureusement peu de place à l'exercice du leadership pédagogique. Une étude de Brunet, Brassard et De Saedeleer (2001), réalisée auprès de directions d'écoles primaires et secondaires, révèle que la décentralisation a eu des effets lourds de conséquences sur le travail des directeurs d'école. Les résultats de cette étude indiquent que 90 % des directeurs d'école consacrent plus de temps qu'auparavant aux tâches administratives depuis la mise en application de la loi 180. Lorsque l'école s'engage dans une démarche de projet est-il réaliste de penser que le directeur d'école peut assumer, à lui seul, la totalité du leadership pédagogique?

Des auteurs (Barth, 1988 ; Gather-Thurler, 2000) s'interrogent sur le niveau d'implication du directeur d'école dans les responsabilités reliées au leadership pédagogique en le comparant à celui des enseignants. Celles-ci exigent, entre autres, une bonne connaissance du curriculum et de l'enseignement et demandent de posséder certaines qualités de leader pédagogique. Gather-Thurler (2000) favorise une répartition des responsabilités pédagogiques, entre les différents intervenants du milieu, en tenant compte des personnalités de chacun, de la nature des projets ainsi que des compétences des uns et des

autres. Dans le même ordre d'idées, Barth (1988) considère que le leadership pédagogique est constitué d'une communauté de leaders qui partagent les mêmes croyances, les mêmes valeurs éducatives et une vision commune des objectifs de l'école. Pour cet auteur, le leadership pédagogique se traduit à travers une collégialité pédagogique qui laisse place au professionnalisme du directeur d'école et des enseignants, lesquels participent au processus décisionnel en mettant à profit leur expertise liée à leurs compétences professionnelles. Lambert (2002) abonde dans le même sens en écrivant : « We no longer believe that one administrator can serve as the instructional leader for an entire school without the substantial participation of other educators ». Lieberman (1988) croit que les enseignants devraient être les premiers responsables de la conception, de l'application et de l'évaluation des programmes ainsi que du perfectionnement du personnel enseignant, s'appuyant sur le fait que les savoirs pédagogiques se retrouvent dans la classe et non pas dans le bureau du directeur d'école.

La littérature propose divers modèles de partage du leadership. Marks et Printy (2003) considèrent que le leadership pédagogique doit être implicitement associé au leadership partagé, que Gather-Thurler (2000) appelle leadership coopératif. D'autres auteurs abondent dans le même sens. Que l'on parle de leadership partagé ( Marks et Printy, 2003), de leadership partenarial (Moxley, 2000), de leadership distribué (Elmore, 2000), de communauté de leaders (Barth, 1990) ou de leadership d'empowerment (Peel et Walker, 1994), il ressort que le partage des pouvoirs et des responsabilités entre les différents acteurs qui joignent leurs forces dans un but commun représente une valeur sûre dans une école. Prenant en considération la situation au Québec, Brunet et Boudreault (2001) croient que la décentralisation du pouvoir des commissions scolaires vers les écoles a modifié le rôle des directions d'établissements et

que, dans ces conditions, le partage du leadership pourrait aider au développement de la profession enseignante et à l'efficacité des écoles.

En somme, le sens donné au leadership pédagogique du directeur d'école semble très large et représente assurément une responsabilité complexe. Malgré des décennies de travaux sur ce sujet, le constat de Bush et Glover (2002) demeure d'actualité : il n'y a pas de définition clairement établie, ni de lignes directrices unanimement proposées par les chercheurs qui s'intéressent à ce rôle du directeur d'école. Les spécialistes définissent le leadership pédagogique tantôt en termes généraux, tantôt en termes de fonctions ou de comportements spécifiques. Dans ce texte, nous nous référons à DeBevoise (1984) pour qui le leadership pédagogique doit être interprété au sens large comme un concept qui rend compte de toutes les activités du directeur, accomplies par lui-même ou déléguées à d'autres acteurs du milieu scolaire, visant la réussite scolaire des élèves. Il appert qu'un leadership pédagogique affirmé par le directeur d'école peut avoir un impact des plus positif sur le plan de la réussite scolaire, tel que nous le verrons dans la prochaine partie.

### 2.3 Le leadership pédagogique du directeur et la réussite scolaire

Aux États-Unis, les grandes préoccupations des années 1980 concernant la performance des écoles américaines, le niveau d'apprentissage et le rendement scolaire des élèves ont favorisé l'éclosion d'une culture des écoles dites « efficaces ». Les écoles efficaces sont celles qui misent sur la réussite des élèves et qui déploient les moyens stratégiques nécessaires pour que l'enseignement et l'apprentissage demeurent au centre de l'école (Roueche et Baker, 1986). Ces écoles se font remarquer pour l'amélioration académique constante des élèves et comme étant celles qui répondent le mieux à leurs besoins (Gba et Girard, 1998).

Or, Hallinger et Murphy (1985) mentionnent que l'efficacité de l'école tient au fait qu'elle est soutenue par un leader pédagogique efficace, en l'occurrence le directeur d'école. À cet égard, ils soulignent que le directeur d'école doit démontrer son leadership pédagogique, entre autres, dans la gestion du curriculum et de l'enseignement en accompagnant de près les enseignants et les élèves dans différentes activités reliées à l'enseignement et à l'apprentissage. Selon Heck, Larsen et Marcoulides (1990), le leader pédagogique efficace se caractérise par sa capacité à développer un climat propice à l'enseignement et à l'apprentissage, par l'importance qu'il accorde au succès de l'élève et par le support qu'il fournit aux enseignants. Murphy (1990) ajoute que le leader efficace sait faire preuve d'humilité, pose des questions, reconnaît ses faiblesses et les accepte, ce qui peut le rapprocher des enseignants et des élèves.

Une étude de Sheppard (1996) indique une relation directe et positive entre l'exercice du leadership pédagogique du directeur d'école et l'implication active des enseignants dans le maintien de la qualité de l'école. Ce constat est corroboré par d'autres résultats de recherches révélant que le directeur, qui affirme adéquatement son leadership dans diverses fonctions liées au curriculum et à l'enseignement, exerce une influence sur le rendement des enseignants et des élèves en posant des gestes qui façonnent le climat de l'école (Heck, Larsen et Marcoulides, 1990 ; Hallinger, Bickman et Davis, 1996).

Après avoir fait ressortir les liens entre la qualité de l'école et le leadership pédagogique de son directeur, nous consacrons la prochaine partie à la présentation d'une revue de la documentation concernant l'exercice du leadership pédagogique du directeur d'école par rapport à la gestion du curriculum et de l'enseignement.

## 2.4 Le leadership pédagogique du directeur d'école relié à la gestion du curriculum et de l'enseignement.

Rappelons ce que nous entendons dans la présente recherche par gestion du curriculum et de l'enseignement. La gestion du curriculum réfère à la planification, l'organisation et le contrôle de certaines composantes du curriculum, telles que les programmes d'études, les grilles-matières, le temps d'enseignement, la diversification des cheminements des élèves, l'évaluation des apprentissages, le bulletin et la sanction des études (Gouvernement du Québec, 1997a). La gestion de l'enseignement dirige l'attention du directeur d'école sur les dispositifs qui touchent à l'enseignement et l'apprentissage, comme la formation des enseignants, la qualité de l'enseignement, les résultats des élèves, etc. (Hallinger et Murphy, 1987). La gestion du curriculum et de l'enseignement suppose donc que le directeur d'école démontre ses connaissances du système éducatif, des différentes composantes du curriculum et de la pratique pédagogique. De plus, comme leader pédagogique, il doit exercer ses compétences de communicateur qui lui permettront d'intervenir judicieusement dans les décisions touchant l'organisation scolaire et l'enseignement en lien avec la mission de l'école.

Hallinger et Murphy (1985) soutiennent que le directeur d'école, en tant que leader pédagogique, joue un rôle de premier plan dans chacune des facettes de la gestion du curriculum et de l'enseignement. Barth (1990) abonde dans le même sens. Il affirme que la qualité des services éducatifs reliés à l'enseignement et à l'apprentissage dépend en grande partie du directeur d'école qui représente, selon lui, « la clé » du bon fonctionnement d'une école vouée à la réussite. Certains auteurs se sont intéressés au leadership pédagogique du directeur d'école dans l'exercice de ses tâches ayant un rapport avec le curriculum et l'enseignement. Les travaux de ces chercheurs font ressortir principalement trois aspects du leadership pédagogique du

directeur d'école: La connaissance du curriculum et de l'enseignement, la supervision pédagogique et la responsabilité de la réussite de l'élève.

#### 2.4.1 La connaissance du curriculum et de l'enseignement

Des études effectuées en Amérique et en Europe ont démontré que la réussite de certaines écoles se caractérise par les connaissances du directeur d'école et ses habiletés reliées à l'enseignement et à l'apprentissage ainsi que sa capacité à les transmettre aux différents intervenants du milieu scolaire. Ainsi, les travaux de Ekholm (1992), Murphy (1990), Sergiovanni (1990), Heck, Larsen et Marcoulides. (1990) de même que ceux de Southworth (2002) font ressortir l'importance du développement des connaissances pédagogiques et curriculaires du directeur par rapport à une gestion efficace des activités scolaires. Il a d'ailleurs été démontré que les écoles ayant un haut niveau de succès sont celles où les directeurs d'école ont les meilleures connaissances en ce qui a trait au curriculum et à l'enseignement (Kouzes et Posner, 1991).

Blase et Blase (1998) ont réalisé une étude auprès de 809 enseignants sur les connaissances et les compétences des directeurs d'école considérés comme de bons leaders pédagogiques. Les résultats de leur recherche indiquent que, pour être apprécié comme leader pédagogique, le directeur d'école doit posséder un bagage de connaissances curriculaires et démontrer son sens de l'innovation en matière de pédagogie. Selon Southworth (2002), le manque de connaissances en pédagogie de la part d'un directeur d'école peut mettre en péril l'exercice d'un leadership pédagogique efficace et peut avoir un impact négatif sur sa crédibilité auprès des enseignants et sur la réussite scolaire des élèves.

Bien qu'enseigner ne soit pas une activité habituelle du directeur d'école, ce dernier doit connaître et comprendre les concepts généraux qui représentent les



fondements du curriculum et il doit être conscient des exigences liées à l'exercice de la profession enseignante. Comme le mentionne Krug (1992), de telles connaissances favorisent une meilleure compréhension des besoins des enseignants et elles permettent de fournir à ces derniers les ressources nécessaires à l'accomplissement de leurs tâches pédagogiques. À cet égard, Pelletier (2000) va plus loin :

Je suis convaincu qu'un dirigeant scolaire qui se préoccupe peu de questions pédagogiques, particulièrement de l'innovation pédagogique, peut devenir assez rapidement un simple agent de circulation ignorant l'essence même qui justifie les déplacements des uns et des autres, c'est-à-dire, d'abord et avant tout la formation des enfants qui nous sont confiés. En fait, une direction d'école qui ne se préoccupe pas de pédagogie au sein de son établissement, qui ne maintient pas son niveau de compétence dans ce domaine cause des torts majeurs non seulement à son établissement mais aussi à ce que cela veut dire de diriger en éducation (p.5).

En somme, le directeur d'école, comme leader pédagogique, doit maintenir son rôle d'enseignant puisqu'il représente « l'épine dorsale » de l'enseignement et de l'apprentissage dans son organisation scolaire (Senge, 1990). Le développement des connaissances curriculaires et pédagogiques exige ainsi l'engagement du directeur d'école dans son propre développement professionnel, mais aussi dans celui des enseignants. Blase et Blase (2001) signalent qu'un véritable leader pédagogique valorise tous les types de formation qui favorisent la réflexion, l'exploration et l'expérimentation dans le domaine de la pédagogie. De plus, un tel leader s'engage régulièrement dans des discussions avec les enseignants, il favorise le réinvestissement de la formation reçue ainsi que le travail d'équipe et les échanges à caractère professionnel entre les enseignants (Southworth, 2002).

L'observation en classe effectuée par le directeur est considérée, par plusieurs chercheurs, comme un moyen valable de rehausser ses connaissances

curriculaires et pédagogiques à travers des activités pratiques exercées en contexte réel. Murphy (1990) a noté que les directeurs d'école reconnus comme des leaders pédagogiques assistent régulièrement aux activités de classe. Blase et Blase (1998) mentionnent que ces visites d'observation en classe ouvrent une porte à des discussions enrichissantes avec les enseignants.

L'étude de Sheppard (1996) sur le leadership pédagogique a démontré qu'il existe une relation directe entre les attitudes et les comportements du directeur d'école en ce qui a trait à son propre développement professionnel et l'engagement des enseignants dans les activités de formation. Après avoir effectué une revue de la littérature sur le leadership pédagogique du directeur d'école, Hallinger et Heck (1996) en sont arrivés à des résultats similaires. Ils ont constaté que l'établissement de politiques de formation et de perfectionnement du personnel scolaire et le soutien des enseignants dans leur pratique pédagogique favorisent l'adhésion de ces derniers à la vision qu'a le directeur de la mission de l'école.

#### 2.4.2 La supervision pédagogique

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le directeur d'école, en tant que leader pédagogique, doit avoir une bonne expertise de la pédagogie et des composantes qui constituent le curriculum. Cependant, il doit également avoir la capacité d'établir son appréciation de l'enseignement et d'en discuter de manière constructive avec les différents intervenants scolaires dans le but de rehausser leurs compétences professionnelles (Krug, 1992).

Tout comme le soulignent certains auteurs (Hallinger et Murphy, 1987; Leithwood, Jantz, et Steinbach, 1999 ; Heck, Larsen et Marcoulides, 1990), la responsabilité du directeur d'école relative à la supervision pédagogique est un

facteur déterminant du développement ou du maintien d'un enseignement de qualité qui favorise la réussite scolaire de l'élève. D'ailleurs, une étude publiée par Krug (1992) sur le leadership pédagogique des directions d'école révèle que les directeurs d'école considérés comme des leaders pédagogiques efficaces considèrent la supervision pédagogique comme étant une fonction essentielle du leadership pédagogique. Une autre étude, menée auprès de 67 directeurs d'écoles du niveau primaire, a permis également à Andrews et Bamburg (1991) d'affirmer que la qualité de l'enseignement est la préoccupation dominante des leaders pédagogiques efficaces et que, conséquemment, le directeur doit avoir un regard critique sur le travail des enseignants.

Par contre, selon Murphy (1992), il importe que le directeur d'école utilise des modes de supervision qui visent le rehaussement des compétences pédagogiques des enseignants et qui les incitent à prendre les meilleures décisions pédagogiques en lien avec la réussite des élèves. Un de ces modes consiste en des visites d'observation dans les classes. À cet effet, Glickman (1990) mentionne que les directeurs d'école reconnus comme de bons leaders pédagogiques visitent les classes plus fréquemment que les autres et prennent le temps de discuter de pédagogie avec les enseignants. Selon cet auteur, les visites de supervision dans les classes incitent les enseignants à revoir certains comportements, certaines méthodes d'enseignement ou certaines stratégies pédagogiques. De plus, la présence régulière du directeur d'école dans les classes assure sa visibilité et son accessibilité autant auprès des enseignants que des élèves.

En somme, que ce soit par des rencontres pour discuter avec les enseignants ou par des visites d'observation en classe, le directeur qui supervise l'enseignement de manière adéquate doit être en mesure de porter un regard

constructifs sur les actions pédagogiques des enseignants dans le but d'assurer la qualité de l'enseignement et de favoriser l'apprentissage des élèves.

#### 2.4.3 La responsabilité de la réussite de l'élève

Pour plusieurs chercheurs (Hallinger et Murphy, 1992 ; Jonhson et Snyder, 1986; Heck, Larsen et Marcoulides, 1990), les résultats scolaires des élèves constituent un bon indicateur de la réussite de l'école. À cet égard, ils considèrent la supervision du progrès des élèves comme étant une fonction déterminante du leadership pédagogique du directeur. Aux États-Unis, en Angleterre et, depuis quelques années, au Canada, les exigences liées à l'imputabilité obligent les écoles à informer davantage les parents et la communauté des mesures et des actions mises de l'avant pour assurer la réussite des élèves. Le directeur d'école est le premier à devoir rendre des comptes au sujet de la qualité des services offerts aux élèves et des performances de son école. C'est pourquoi, comme le souligne Krug (1992), le directeur d'école, en tant que leader pédagogique, doit se tenir au courant du progrès des élèves en s'intéressant, par exemple, à l'évaluation des apprentissages dans différents groupes d'élèves ainsi qu'aux points forts et aux limites des outils d'évaluation qui mesurent le niveau de progression des élèves.

Pour leur part, Dufour, Dufour et Eaker (2004) indiquent que cette fonction ne revient pas uniquement au directeur d'école. Ils ajoutent également que la supervision du progrès des élèves ne s'arrête pas uniquement à la connaissance des résultats aux épreuves d'évaluation. En effet, le directeur d'école doit travailler avec les membres de son personnel pour établir des objectifs clairs et quantifiables, des indicateurs qui permettent de démontrer le progrès des élèves et des mécanismes favorisant le contrôle de ces indicateurs, et ce, dans une vision du développement global de l'élève.

L'intérêt pour les questions touchant le leadership pédagogique du directeur d'école ont incité des chercheurs comme Hallinger et Murphy (1987) à créer un modèle d'analyse du leadership pédagogique. Ce modèle, adapté par Gba et Girard (1998) et utilisé dans la présente recherche, fait l'objet de la prochaine partie de ce texte.

## 2.5 Modèle d'analyse du leadership pédagogique de Hallinger et Murphy

À partir de leurs nombreuses recherches sur le leadership pédagogique, Hallinger et Murphy (1987) ont développé et approfondi, entre 1983 et 1987, un modèle d'analyse du leadership pédagogique qui fait ressortir les pratiques et les comportements du directeur d'école en tant que leader pédagogique. Ce modèle théorique est composé de trois dimensions du leadership pédagogique du directeur d'école, soit la définition de la mission, le développement d'un climat positif à l'école ainsi que la gestion du curriculum et de l'enseignement.

La dimension relative à la gestion du curriculum et de l'enseignement comporte quatre fonctions distinctes, soit la connaissance du curriculum et de l'enseignement, la coordination du curriculum, la supervision de l'enseignement et le contrôle du progrès des élèves. Notre choix du modèle de Hallinger et Murphy (1987) repose sur le fait que ce dernier modèle a servi à plusieurs recherches s'intéressant au leadership pédagogique (Bush, 2003). De plus, l'adaptation effectuée au Québec par Gba et Girard (1998) favorise, selon nous, un traitement plus approprié du modèle de Hallinger et Murphy.

La Figure 1 illustre les quatre fonctions et les comportements du directeur d'école comme leader pédagogique relativement à la gestion du curriculum et de l'enseignement selon le modèle d'analyse du leadership pédagogique de Hallinger et Murphy (1987), adapté par Gba et Girard (1998).

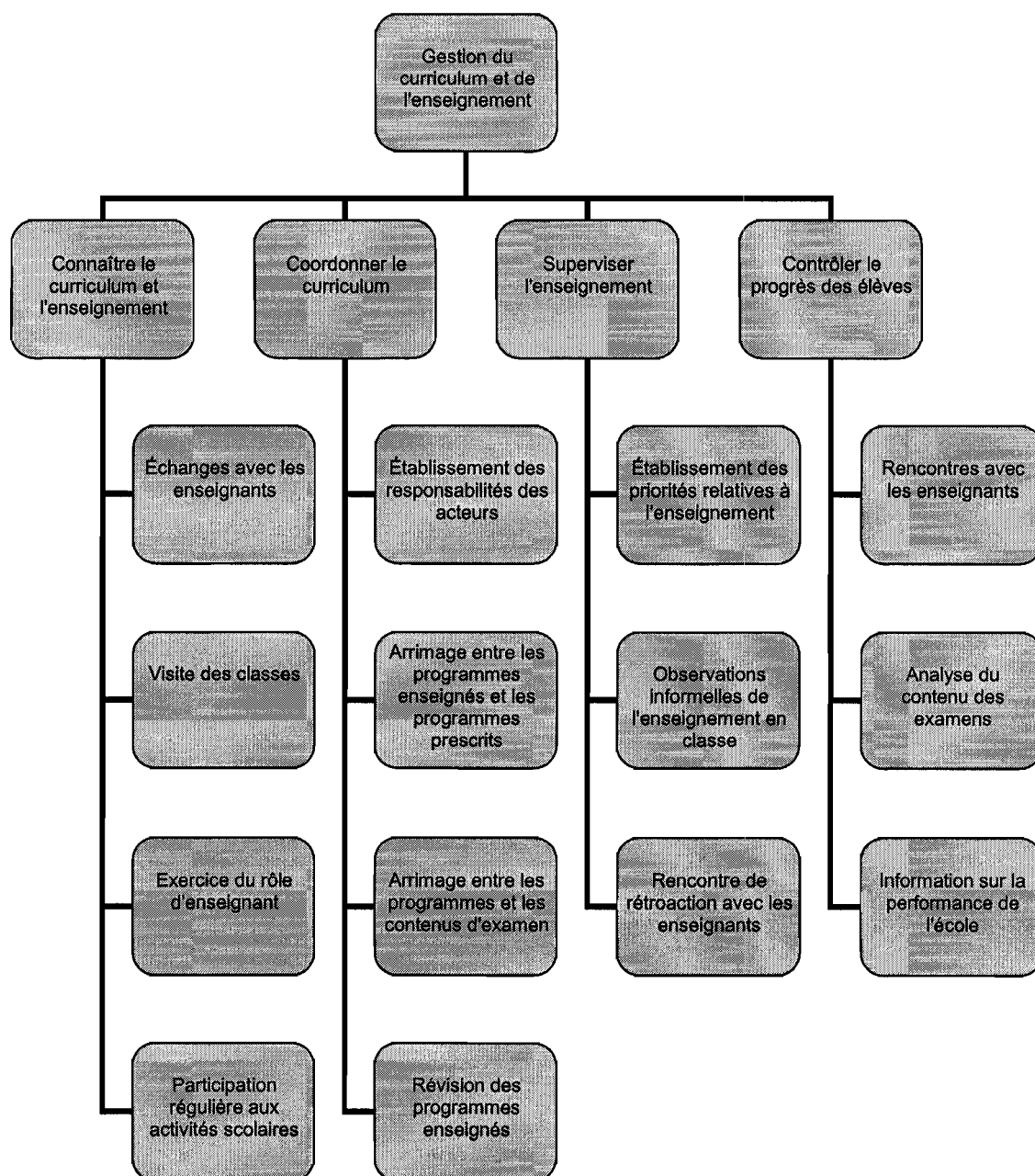


Figure 1. Modèle d'analyse du leadership pédagogique du directeur d'école relié à la gestion du curriculum et de l'enseignement de Hallinger et Murphy (1987), adapté par Gba et Girard (1998).

Les quatre principales fonctions du gestionnaire du curriculum et de l'enseignement sont formulées de la façon suivante : Connaître le curriculum et l'enseignement, coordonner le curriculum, superviser l'enseignement et contrôler le progrès des élèves.

En ce qui a trait au développement des connaissances du curriculum et de l'enseignement, Murphy (1990) insiste sur le fait que le directeur ne peut assumer entièrement son rôle de leader pédagogique dans la gestion du curriculum et de l'enseignement sans améliorer continuellement ses connaissances en la matière. Ce rehaussement professionnel favorise le rapprochement entre le directeur et les enseignants puisque le leader pédagogique est en mesure de mieux comprendre la tâche des enseignants et de répondre plus judicieusement à leurs besoins.

Quatre comportements du directeur d'école sont reliés au développement des connaissances du curriculum et de l'enseignement : échanger avec les enseignants, visiter les classes, enseigner à l'occasion et participer régulièrement aux activités scolaires. Gba et Girard (1998) soulignent l'importance des échanges entre le directeur d'école et les enseignants. Comme leader pédagogique, il doit conseiller les enseignants en matière de curriculum et d'enseignement, susciter un partage des connaissances et entretenir des discussions avec eux pendant les pauses ou lors d'activités planifiées, par exemple. Aussi, le directeur peut miser sur la visite des classes pour développer de nouvelles connaissances. Ces visites lui permettent de relier la théorie qu'il connaît, à la pratique qu'il observe. Ce moment privilégié suscite également des échanges avec les enseignants et les élèves au sujet de différentes composantes du curriculum et des programmes enseignés. De plus, les auteurs mentionnent que, pour développer ou entretenir ses connaissances et ses compétences pédagogiques, le directeur doit parfois jouer le rôle d'enseignant.

Il lui serait donc suggéré d'enseigner occasionnellement ou de faire de la suppléance. Il pourrait combler les absences des enseignants jusqu'à l'arrivée d'un enseignant suppléant, dispenser des cours particuliers aux élèves ou même enseigner dans la classe à des moments établis. Enfin, le modèle suggère que le directeur d'école participe régulièrement aux activités pédagogiques ainsi qu'aux activités extrascolaires.

En ce qui concerne la coordination du curriculum, Gba et Girard (1998) mentionnent que très peu d'auteurs traitent de cette fonction comme étant une responsabilité du directeur d'école. Ils ajoutent que, trop souvent, les dirigeants associent cette fonction à la supervision et à l'évaluation de l'enseignement. Hallinger et Murphy (1987), qui ont réalisé de multiples recherches sur le leadership pédagogique des directeurs d'école et sur les écoles efficaces, donnent de l'importance à cette responsabilité parce qu'elle permet d'assurer un meilleur suivi entre les différentes activités du curriculum.

Le modèle présente quatre comportements associés à la coordination du curriculum : déterminer la responsabilité des acteurs, contrôler les programmes enseignés, s'assurer de l'arrimage entre les objectifs des programmes enseignés et les contenus d'examen ainsi que participer activement à la révision des programmes enseignés. En premier lieu, le directeur d'école doit déterminer qui est responsable de la coordination du curriculum des cycles d'apprentissage (membre de la direction, conseiller pédagogique, enseignant, etc.) et établir les responsabilités de chaque acteur. Il doit également assurer l'arrimage entre les programmes enseignés et les programmes prescrits. De plus, le directeur vérifie l'arrimage entre les programmes enseignés et les contenus des examens afin d'assurer la conformité de l'enseignement aux programmes prescrits. Enfin, le directeur d'école participe activement à la révision des programmes afin



d'améliorer les outils de travail qui permettent aux élèves de répondre aux critères de réussite scolaire.

À propos de la supervision de l'enseignement, Hallinger et Murphy (1987) mentionnent que le directeur d'école doit faire en sorte que l'ensemble des activités reliées à la pédagogie soit conforme aux orientations de l'école. Les trois comportements du leader pédagogique reliés à cette fonction sont : établir les priorités relatives à l'enseignement, faire des visites d'observation informelles en classe et organiser des rencontres de rétroaction avec les enseignants. Le directeur d'école doit tout d'abord s'assurer que les enseignants accordent les priorités liées à leur enseignement conformément au but affirmé par l'école. Ensuite, le directeur doit effectuer régulièrement des visites d'observation informelles en classe afin d'analyser le travail de l'enseignant de manière à pouvoir porter une appréciation. Ces observations non planifiées peuvent comprendre une rétroaction écrite ou un entretien avec l'enseignant. Enfin, le directeur doit planifier des rencontres de rétroaction avec l'enseignant. Ces rencontres lui permettent d'indiquer à l'enseignant les forces et les faiblesses de sa pratique pédagogique, telles que notées lors de ses observations, dans le but de l'aider à améliorer ses compétences professionnelles. Notons que, selon le modèle d'analyse du leadership pédagogique décrit ici, les visites en classe suivies d'échanges avec l'enseignant se rattachent à la fois à la connaissance du curriculum et de l'enseignement et à la supervision de l'enseignement.

Concernant le contrôle du progrès des élèves, Hallinger (1992) note que les directeurs d'école accordent généralement peu d'importance à cette fonction qui est pourtant, à son avis, déterminante dans l'évaluation du niveau de performance de l'école. Le modèle de Hallinger et Murphy (1987) présente les trois principaux comportements du directeur d'école reliés à cette fonction

comme étant de rencontrer les enseignants, d'analyser le contenu des examens et d'informer les différents acteurs au sujet des performances de l'école. Le directeur doit donc rencontrer individuellement les enseignants afin de discuter des progrès scolaires de l'ensemble des élèves de leurs classes. Ensuite, à partir des résultats des élèves, le directeur a la responsabilité d'analyser le contenu des examens avec les enseignants afin de discuter des forces et des faiblesses du programme scolaire. Enfin, il lui incombe d'informer les enseignants et les élèves de la performance de l'école afin de responsabiliser l'ensemble des acteurs par rapport à la réussite scolaire.

Cette présentation des éléments constitutifs du modèle de leadership pédagogique du directeur d'école de Hallinger et Murphy (1987), adapté par Gba et Girard (1998) vient conclure le présent chapitre. Le chapitre suivant présente la méthodologie utilisée dans le but d'atteindre l'objectif de recherche.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord le type de recherche et la stratégie méthodologique choisie. Par la suite, nous fournissons des précisions sur les sources de données. Nous poursuivons avec les éléments relatifs à la collecte de données. Enfin, nous abordons le traitement des données servant à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

### 3.1 Type de recherche et stratégie méthodologique

Dans cette section, nous traitons de l'approche qui semble la plus appropriée pour répondre à l'objectif de recherche, soit l'approche qualitative de nature interprétative. Nous présentons également les considérations relatives à l'étude de cas, qui constitue la stratégie méthodologique pour laquelle nous avons opté.

#### 3.1.1 Approche qualitative de type interprétatif

La démarche méthodologique utilisée dans cette recherche est basée sur l'approche qualitative interprétative qui vise à saisir le sens que les individus donnent à leurs expériences, telles que vécues en contexte réel (Savoie-Zajc, 2000). Cette démarche prend en compte les interactions entre les individus pour améliorer la compréhension du phénomène étudié par le chercheur (Merriam, 1998). Ces caractéristiques correspondent au type de recherche qui convient le mieux à l'objet de l'étude.

En effet, il est question ici de l'expérience vécue par des individus au regard d'une situation. Il s'agit des perceptions que des directeurs d'école et des

enseignantes ont de l'exercice du leadership pédagogique du directeur d'école. Nous partons de la volonté de mieux comprendre leurs représentations du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique par rapport à la gestion du curriculum et de l'enseignement en contexte scolaire.

### 3.1.2 Étude de cas

Étant donné que nous accordons une grande valeur au caractère réel, spontané et contextualisé des données, l'étude de cas se révèle appropriée. Cette stratégie permet en effet d'étudier un phénomène dans son contexte réel en offrant une riche description de ce dernier (Van der Maren, 1995). De plus, elle offre la possibilité d'analyser une ou plusieurs unités de données (Stake, 1995), c'est-à-dire divers aspects de l'objet d'étude.

Selon le but de la recherche, l'étude de cas ne se limite pas nécessairement à l'étude d'un seul cas. Comme le mentionne Roy (2003), l'étude de plusieurs cas permet de faire ressortir les caractéristiques de chacun de ces derniers et de les comparer entre eux. Cela permet au chercheur d'approfondir sa connaissance de l'objet de la recherche en l'analysant dans des contextes diversifiés (Karsenti et Demers, 2000).

En ce qui nous concerne, nous faisons l'étude de deux cas, plus précisément celle de deux écoles. Nous considérons chacune des écoles en tant qu'entités distinctes, mais nous pouvons également les comparer entre elles pour mieux distinguer leurs ressemblances et les particularités de chacune par rapport au leadership pédagogique du directeur d'école. Puisque nous nous intéressons à la réalité scolaire vécue par le directeur et des enseignants de chacune des

écoles, une grande valeur est accordée au caractère unique de chaque cas et de chaque contexte. Cela rejoint l'idée de Stake (1995), qui souligne l'importance de la particularisation parce qu'elle suscite une compréhension de l'expérience de chacun des cas à l'étude. Le nombre limité d'écoles, dans la présente recherche, favorise une analyse détaillée du sujet de recherche tout en fournissant une diversité de points de vue des acteurs directement concernés par l'objet de l'étude.

Savoie-Zajc (2000) soutient que la triangulation est un moyen d'assurer la validité d'une recherche qualitative, c'est-à-dire de vérifier si les données recueillies par les chercheurs correspondent au phénomène étudié. Nous utilisons la triangulation des sources comme méthode de validation. En effet, le fait de recourir aux divers points de vue, en l'occurrence ceux du directeur et des enseignants, nous permet de dégager des visions significantes et personnelles de ce qu'ils perçoivent du sujet traité. Ceci rejoint l'idée de Van der Maren (1995), selon qui l'approche multi référentielle permet au chercheur de rendre compte des données en faisant appel à différents registres explicatifs et interprétatifs de divers acteurs.

### 3.2 Sources de données

Dans cette section, nous présentons la démarche de recrutement des participants et les critères de sélection. Nous traçons également le profil des écoles et le profil des participants en exposant les particularités de chaque milieu.

### 3.2.1 Recrutement des participants

L'investigation a été menée dans deux écoles primaires<sup>2</sup> d'une commission scolaire de la région de la Mauricie. Nous avons fait appel à deux directeurs d'école et à un groupe d'enseignantes dans chacune des écoles. Les messages d'invitation contenaient des informations sur les objectifs de la démarche, les retombées possibles de la recherche ainsi que les critères de confidentialité (Appendice A). Les personnes intéressées ont été invitées à communiquer avec la chercheure pour obtenir des renseignements supplémentaires.

À partir de la liste de tous les directeurs d'école primaire de la commission scolaire, le recrutement des directeurs a été effectué par une approche directe, en l'occurrence une communication téléphonique. Les directeurs devaient être à la barre d'une d'école depuis au moins un an afin que leurs représentations du leadership pédagogique du directeur d'école soient consistantes et valables en raison de leurs connaissances personnelles des responsabilités reliées à ce rôle. Nous avons retenu les deux premiers directeurs qui ont accepté volontairement de participer à cette étude et qui répondaient à ce critère.

Les enseignantes, qui ont participé également sur une base volontaire, sont celles qui ont répondu positivement à la lettre que nous avons fait parvenir à l'école, par courrier, à l'ensemble du personnel enseignant. Dans chaque école, les premières enseignantes qui ont manifesté leur intérêt ont été retenues. Le directeur n'est pas intervenu dans le choix des enseignantes qui ont participé à la recherche. À l'école 1, quatre enseignantes ont manifesté leur souhait de répondre à notre demande tandis qu'à l'école 2, trois enseignantes ont accepté notre invitation. Nous avons jugé ces nombres convenables, étant donné la taille

---

<sup>2</sup> Au moment de la collecte de données, seules les écoles primaires avaient mis en place le renouveau pédagogique.

respective des écoles<sup>3</sup>. Les participantes ont toutes travaillé au moins deux ans avec leur directeur d'école, celui qui participe à l'étude également. Suivant les conseils de Merriam (1998), nous avons veillé à ce que les participants possèdent une expérience suffisante dans leur milieu de travail afin d'obtenir des données riches et valables. Les dates de rencontres pour les entrevues à l'école, avec le directeur et le groupe d'enseignantes respectivement, ont été déterminées à la convenance des participants et de la chercheure.

### 3.2.2 Profil des écoles et des participants

L'école 1 est établie dans un milieu semi-urbain. Cette école primaire regroupe 19 enseignants et 315 élèves répartis du préscolaire à la sixième année. D'un commun accord, le directeur et les enseignants ont pris la décision de fonctionner en classe-cycle<sup>4</sup>, ce qu'on appelle communément le *looping*<sup>5</sup>. Étant donné qu'il y a suffisamment d'élèves, cette école peut compter sur les services d'une secrétaire, d'un technicien en éducation spécialisée, d'un orthopédagogue et d'un psychoéducateur<sup>6</sup>. Le directeur a accumulé huit années d'expérience à la direction d'une école primaire dont quatre ans à la direction de cette école. Quant aux enseignantes (deux au premier cycle et deux au troisième cycle), elles ont entre neuf et quinze années d'expérience en enseignement au primaire. Deux d'entre elles travaillent avec le directeur depuis quatre ans, une autre depuis trois ans et la quatrième depuis deux ans (voir Tableau 1).

<sup>3</sup> L'école 1 regroupe 19 enseignants tandis que l'école 2 regroupe seulement six enseignants.

<sup>4</sup> Au Québec, la formation primaire comprend six années scolaires réparties en trois cycles : le premier cycle couvre la première et la deuxième années, le deuxième cycle comprend la troisième et la quatrième années et le troisième cycle regroupe la cinquième et la sixième années.

<sup>5</sup> Le *looping* est une pratique d'encadrement pédagogique qui se caractérise par le fait que l'enseignant accompagne ses élèves lorsqu'ils passent à une classe supérieure (Black, 2000). Au Québec, le *looping* s'exerce à l'intérieur d'un cycle d'apprentissage.

<sup>6</sup> L'embauche du personnel dépend du nombre d'élèves dans l'école. Dans les petites écoles, il y a très peu de personnel pour soutenir la direction et les enseignants dans leurs tâches.



L'école 2 fait partie d'un regroupement de trois écoles primaires distinctes qui sont dirigées par un seul et même directeur. Cette école, qui compte six enseignants et 88 élèves répartis de la maternelle à la sixième année, est située en milieu rural. Les deux autres écoles faisant partie de ce regroupement sont aussi situées en milieu rural et reçoivent 75 élèves chacune. Cette école est composée de classes multi niveaux, c'est-à-dire que chaque enseignant est titulaire d'un groupe d'élèves de deux niveaux d'apprentissage différents. Par exemple, une participante enseigne à des élèves de maternelle et de première année, regroupés dans une même classe.

Plusieurs services sont offerts en temps partagé avec d'autres écoles. À titre indicatif, la secrétaire et le technicien en éducation spécialisée y travaillent à mi-temps. Ils ne peuvent donc pas assurer une présence constante à l'école. Le directeur compte trois années d'expérience à la direction d'une école primaire dont deux ans à cette école. Il passe environ l'équivalent de deux jours par semaine à l'école 2, comprenant des journées complètes et des demi-journées. Quant aux trois enseignantes (une en préscolaire et première année, une pour les deux années du deuxième cycle et une pour les deux années du troisième cycle), elles ont entre 11 et 16 années d'expérience en enseignement au primaire et travaillent avec le directeur depuis deux ans. Le Tableau 1 présente le profil des directeurs et enseignantes participant à l'étude.

Tableau I

Profil des directeurs et des enseignantes de chacune des écoles.

	Participants	Sexe	Expérience dans la fonction (en années)	Expérience dans l'école comme directeur ou avec le directeur (en années)
École 1	Directeur d'une école	M	8	4
	Enseignante 1	F	15	4
	Enseignante 2	F	14	4
	Enseignante 3	F	9	2
	Enseignante 4	F	11	3
École 2	Directeur de trois écoles	M	3	2
	Enseignante 1	F	16	2
	Enseignante 2	F	15	2
	Enseignante 3	F	11	2

### 3.2.3 Collecte des données

Afin de comprendre les représentations du rôle du directeur d'école, comme leader pédagogique, il importe d'obtenir des données claires qui reflètent la pensée réelle de chacun des participants. La présente section traite de l'entrevue semi-dirigée et des protocoles d'entrevue, instruments auxquels nous avons eu recours dans cette recherche.

### 3.2.4 Entrevue semi-dirigée

Savoie-Zajc (2003) soutient que l'entrevue semi-dirigée est une méthode qui donne un accès privilégié à l'univers de l'autre afin de le comprendre. Nous avons opté pour une entrevue semi-dirigée individuelle avec chacun des directeurs et une entrevue semi-dirigée collective avec chaque groupe d'enseignantes. Le contact direct et personnel avec les participants des deux écoles a favorisé l'énoncé de propos détaillés et nuancés, provenant de leur expérience, de leur savoir et de leur expertise. Tout comme le souligne Van der Maren (1995), l'entrevue semi-dirigée aide à connaître la signification qu'une personne attribue à une situation, mais elle sert également à recueillir des informations sur des croyances, des conceptions et des opinions à ce sujet.

Étant donné la complexité de certains thèmes abordés au cours des entrevues, comme la coordination du curriculum, il a fallu une méthode de collecte de données souple, qui favorise l'interaction entre la chercheuse et les participants et qui permet d'éclaircir certains points abordés, sans toutefois influencer les propos des participants. L'entrevue semi-dirigée est tout indiquée car il s'agit d'une technique de collecte de données flexible qui donne la possibilité à l'interviewer de donner une orientation à l'entrevue tout en s'adaptant au discours des participants et en évitant que leurs propos soient trop discursifs et

manquent de liens avec le sujet traité, d'apporter certaines précisions, de reformuler certaines questions ou d'en introduire de nouvelles (Merriam, 1998).

L'expérience de la chercheuse en tant qu'enseignante et ses connaissances du langage du milieu scolaire lui ont permis de mieux guider les participants durant les entrevues. Selon Savoie-Zajc (2003), le fait que les compétences professionnelles de l'interviewer correspondent à celles attendues des participants constitue une force de l'entrevue semi-dirigée puisque l'interviewer est en mesure de « clarifier les réflexions des interviewés, de faire des liens entre les propos émis et d'effectuer des transitions pendant le déroulement des entrevues ». (p.303)

### 3.2.5 Protocoles d'entrevues

Puisque cette recherche jette un regard sur le leadership pédagogique du directeur d'école par l'intermédiaire de deux catégories de participants, deux protocoles d'entrevues ont été produits : l'un pour les directeurs d'école (Appendice B) et l'autre pour les groupes d'enseignantes (Appendice C). Ces protocoles d'entrevues sont constitués de questions ouvertes qui traitent du leadership pédagogique du directeur d'école ainsi que des quatre fonctions du directeur d'école reliées à la gestion du curriculum et de l'enseignement, telles que définies par Hallinger et Murphy (1987). Rappelons que ces quatre fonctions sont le développement des connaissances du curriculum et de l'enseignement, la coordination du curriculum, la supervision de l'enseignement et la supervision du progrès des élèves. Nous nous sommes assurée d'aborder, au cours des entrevues, toutes les composantes importantes de la thématique de la recherche.

Afin de rehausser la qualité et la rigueur des instruments de collecte de données, il importe de faire appel à des personnes compétentes qui peuvent y jeter un regard critique en vue de les améliorer (Savoie-Zajc, 2000). En ce qui a trait à la présente étude, une première version de chacun des deux protocoles d'entrevue a été vérifiée par deux professeurs en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ces experts ont fourni de précieux commentaires qui nous ont permis d'apporter des correctifs aux protocoles.

De plus, nous avons effectué une pré-expérimentation pour compléter la validation des outils d'investigation. Le protocole de l'entrevue collective avec les enseignants a été expérimenté auprès de trois enseignants provenant de différentes écoles primaires. En ce qui concerne le protocole de l'entrevue avec le directeur d'école, une pré-expérimentation a été réalisée auprès de deux directeurs, au primaire et au secondaire respectivement. Les suggestions recueillies ont permis de clarifier la formulation de quelques concepts et de reformuler certaines questions.

### 3.2.6 Déroulement des entrevues

Entre les mois d'octobre et de décembre 2005, nous avons procédé à la collecte des données. Les quatre entrevues (individuelles et collectives) ont eu lieu dans les écoles concernées et ont duré entre 60 à 90 minutes. Les entrevues avec les directeurs se sont déroulées durant les heures de cours, tandis que les entrevues collectives avec les enseignantes ont été conduites en dehors des heures régulières de classe.

Avant d'entrer dans le vif du sujet de l'entrevue, nous avons pris quelques minutes pour poser des questions aux participants afin de dresser leur profil et celui des écoles. Par la suite, afin d'établir un climat de confiance, les

participants ont été informés de nouveau de l'objectif de la recherche, des modalités de participation et des dispositions assurant l'anonymat et la confidentialité dans la diffusion des données. Enfin, ils ont été invités à poser des questions de clarification avant de débiter l'entrevue.

Étant donné qu'une des caractéristiques de l'entrevue semi-dirigée réside dans le fait de permettre la libre expression des participants, nous avons tenu compte des conseils de Merriam (1988). En effet, nous nous sommes appliquée à garder une attitude ouverte et neutre tout en nous concentrant sur l'écoute des participants et en appuyant notre attitude sur les capacités de chacun à répondre aux questions. En fait, nous avons reconnu implicitement que les participants sont capables de s'exprimer convenablement sur les thèmes proposés. Tout au long de l'entrevue, les participants ont eu la possibilité de reprendre ou de réajuster leurs propos afin de clarifier leurs idées. Ces précautions correspondent, selon Merriam (1988), à une stratégie pour assurer la validité interne de la recherche.

Afin de mener l'entretien sans nous préoccuper de prendre des notes sur ce qui était dit, les entrevues ont été enregistrées sur bande sonore. À cet égard, Van der Maren (1995) indique que l'utilisation d'un instrument discret, comme un magnétophone, lors d'une entrevue semi-dirigée permet une bonne reprise des propos, tels qu'ils ont été émis par les acteurs.

L'enregistrement des entrevues a été transcrit immédiatement après chaque entretien pour permettre à la chercheuse de replacer plus facilement les propos dans leur contexte. Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel *Dragon Naturally Speaking*, qui est un logiciel de reconnaissance vocale. Il a d'abord fallu écouter les bandes audio des participants et répéter leurs propos par bribes à travers le

microphone. Le verbatim a été transcrit intégralement à l'ordinateur sans qu'il soit nécessaire d'utiliser le clavier. Ensuite, nous avons vérifié et corrigé les données transcrites en réécoutant les enregistrements et en relisant le verbatim de chacune des entrevues, afin de nous assurer de la concordance entre les paroles et l'écrit avant d'effectuer le traitement et l'analyse des données.

### 3.3 Traitement des données

Pour le traitement des données, nous nous sommes inspirée du processus interactif d'analyse qualitative de Miles et Huberman (2003) qui comprend la collecte des données, la condensation (sélection, codification), la présentation (assemblage, organisation, mise en relation) et la vérification des données (régularisation, élimination des données non consistantes). Nous avons utilisé le logiciel d'assistance à l'analyse qualitative N'vivo parce que cet instrument offre la possibilité de codifier, d'organiser et d'affiner le corpus par un jeu d'aller-retour entre les opérations du traitement de données.

Plus précisément, nous avons d'abord élaboré une structure catégorielle à partir des thèmes du modèle de Hallinger et Murphy, c'est-à-dire que nous avons associé les extraits du verbatim des entrevues aux catégories préétablies qui correspondent aux quatre fonctions du directeur d'école en tant que leader pédagogique quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement. Après cette première phase, nous avons procédé à une relecture des extraits du verbatim associés aux catégories afin de faire émerger des sous-catégories significantes au regard de la compréhension de l'objet de recherche et de l'atteinte de l'objectif principal de la recherche. Par la suite, nous avons organisé les catégories et sous-catégories de manière à présenter une structure de codage (arborescences thématiques) qui réunit l'ensemble des données importantes pour chaque fonction. Finalement, nous avons remanié et raffiné certaines sous-

catégories pour obtenir un agencement logique et dynamique et en arriver à une arborescence thématique. À partir des quatre catégories préétablies, nous en avons obtenu plus de 22 et, avec plusieurs raffinements du codage, nous avons obtenu un total de 16 catégories et sous-catégories de données. La Figure 2 présente différentes phases du processus interactif de traitement des données.

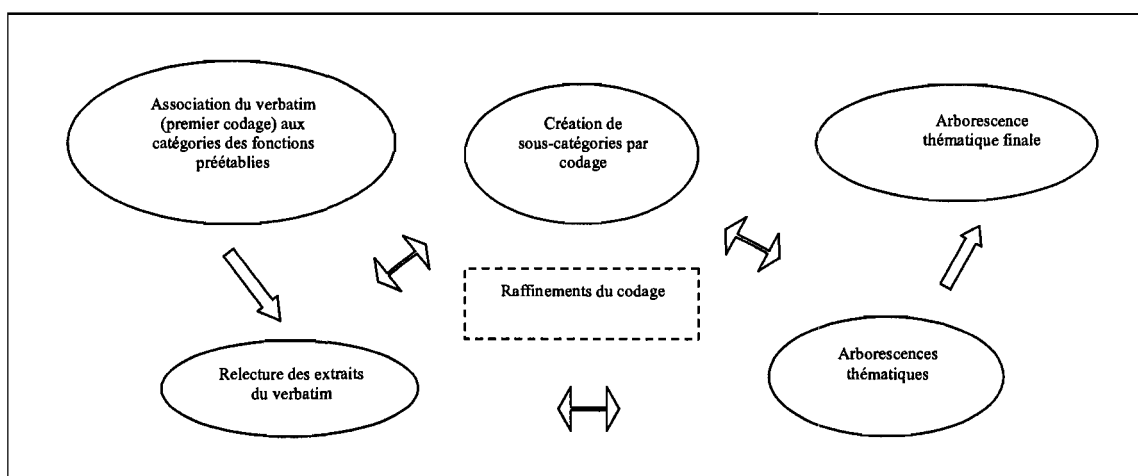


Figure 2. Processus interactif du traitement des données

Par la suite, l'arborescence thématique finale a été traduite sous forme de tableaux (un tableau par fonction) afin de faciliter l'analyse des données (exemple dans Appendice D). Dans chaque tableau, nous avons organisé les données par école et par groupe de participants (directeur et enseignantes) de sorte à faire deux études de cas. Ces tableaux renferment les informations essentielles à l'analyse des données faisant l'objet du prochain chapitre.



## CHAPITRE IV

### ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous exposons, par école, l'analyse des données traitées à partir des propos du directeur d'école et des enseignantes. Nous présentons cette analyse selon les quatre fonctions du directeur d'école, en tant que leader pédagogique dans la gestion du curriculum et de l'enseignement. Pour chaque école, la présentation se termine par un tableau synthèse dans lequel nous faisons ressortir les principales ressemblances et différences de points de vue des participants.

#### 4.1 Le cas de l'école 1

Dans cette section, nous nous penchons sur le cas de l'école 1 en analysant les propos du directeur et des enseignantes quant aux différentes fonctions du leadership pédagogique du directeur d'école.

##### 4.1.1 Contribution au développement des connaissances concernant le curriculum et l'enseignement.

Une première fonction du leadership pédagogique du directeur d'école se rapporte à la contribution du directeur au développement des connaissances concernant le curriculum et l'enseignement. Celle-ci se précise à travers trois niveaux de catégories. Un premier niveau présentant une catégorie préétablie se sépare en deux catégories émergentes (2<sup>e</sup> niveau), soit le développement des connaissances du directeur de même que le développement des connaissances des enseignants. De chacune de ces catégories sont apparues, par la suite, deux autres catégories (3<sup>e</sup> niveau).

Pour le développement des connaissances du directeur d'école ont émergé la formation du directeur d'école ainsi que la connaissance des concepts reliés au curriculum et à l'enseignement. Pour ce qui est du développement des connaissances des enseignants, l'attitude du directeur à l'égard du développement des connaissances des enseignants ainsi que le rôle du directeur comme informateur et formateur représentent les deux catégories émergentes.

Considérant la complexité des niveaux de catégories de cette fonction, nous avons cru bon insérer la Figure 3 qui présente l'arborescence thématique de la contribution du directeur d'école au développement des connaissances concernant le curriculum et l'enseignement.

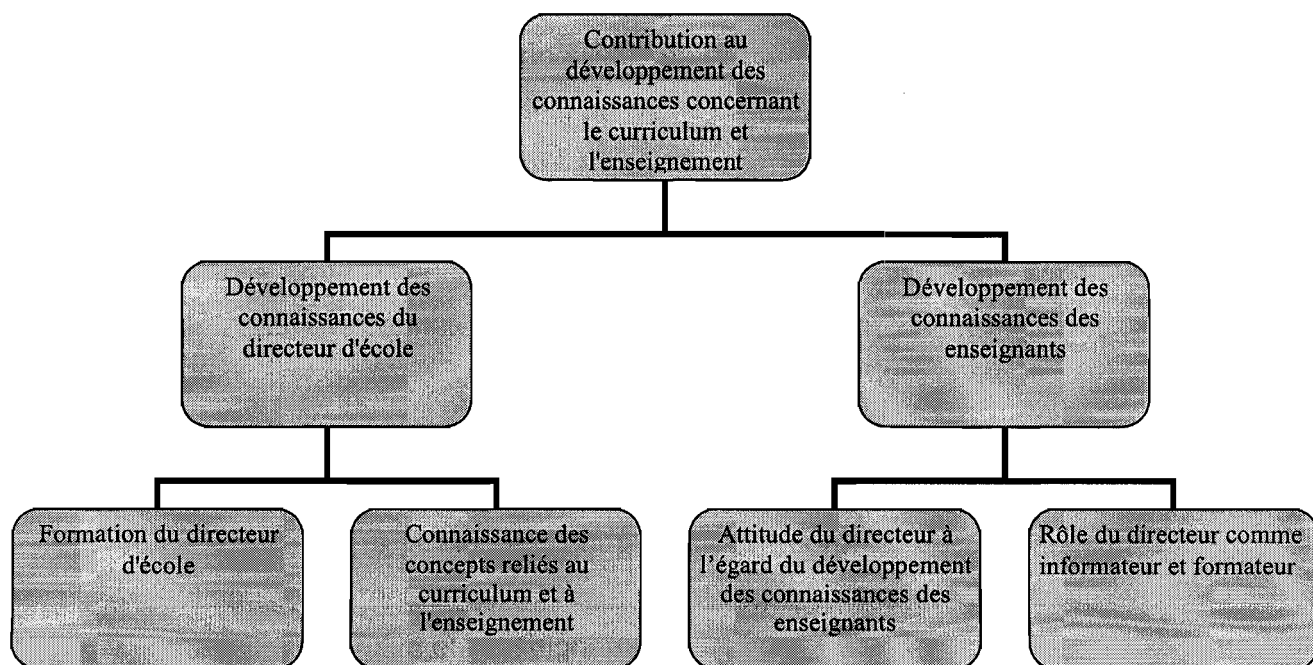


Figure 3. Contribution du directeur d'école au développement des connaissances concernant le curriculum et l'enseignement.

#### 4.1.1.1 Développement des connaissances du directeur d'école

Dans cette section, nous nous penchons sur les représentations relatives au développement des connaissances du directeur d'école. Nous les présentons en deux volets : la formation du directeur ainsi que ses connaissances relativement au curriculum et à l'enseignement.

##### 4.1.1.1.1 Formation du directeur d'école quant au curriculum et à l'enseignement

###### *Selon le directeur*

Sur la question de la formation, le directeur de cette école assure le développement de ses connaissances en matière de curriculum et d'enseignement en participant à différentes activités de formation continue en dehors de l'école ou à des activités de perfectionnement offertes par la commission scolaire. Comme leader pédagogique, il trouve important de mettre ses propres connaissances à jour, de rester à l'affût des nouveautés en matière de pédagogie et de partager ses nouvelles connaissances avec les enseignants. Il affirme :

J'ai l'occasion de participer à des congrès, des colloques, des tables pédagogiques, qui sont très axés sur la pédagogie et la différenciation, ce qui est la grosse mode ces temps-ci... Il y a du perfectionnement pour les directions d'école. Si on veut rester dans notre rôle de leader pédagogique, on se doit de participer à ces formations-là.... Mais c'est aussi très important pour moi de réinvestir dans mon école ce que j'ai appris lors de ces formations.

Le directeur mentionne de plus la nécessité de s'engager le plus souvent possible dans les activités qui se déroulent en classe pour acquérir de nouvelles connaissances au sujet de la réforme en éducation. Il lui arrive d'aller observer

ce qui se vit dans les classes afin de connaître et comprendre l'arrimage des divers éléments du renouveau pédagogique dans le quotidien des élèves. Cela lui permet de voir comment se concrétisent l'approche par compétences, par exemple, ainsi que les méthodes d'évaluation qui s'y rattachent. À travers ces activités, le directeur constate de quelles manières les enseignantes passent de la théorie à la pratique et il observe les manifestations tangibles de l'application de nouveaux concepts reliés au curriculum et à l'enseignement. Cependant, ce directeur déplore le fait qu'il passe beaucoup de temps à exécuter des tâches administratives ou d'autres tâches connexes. Cela met malheureusement un frein à sa disponibilité, voire à sa présence occasionnelle en classe.

#### *Selon les enseignantes*

Les enseignantes affirment que leur directeur acquiert, de façon continue, une bonne formation sur le curriculum et l'enseignement. Elles apprécient également que leur directeur partage avec elles le fruit de ses nouvelles acquisitions. Elles mentionnent qu'il est arrivé au directeur, à plusieurs reprises, de leur parler des thèmes traités lors des congrès, des formations ou des réunions auxquels il a assisté. Elles soulignent aussi l'importance pour le directeur de faire des observations dans les classes, ce qu'elles voient comme une opportunité d'apprentissage. Les enseignantes considèrent que cette présence en classe constitue un investissement pédagogique et pratique de grande valeur de la part du gestionnaire puisqu'il est en mesure d'observer concrètement l'application du renouveau pédagogique dans la classe. Par contre, elles regrettent que le directeur ne puisse pas prendre le temps d'observer plus souvent les activités de la classe, à cause de l'ampleur de ses fonctions administratives. L'une d'elles précise :

Juste le fait de s'asseoir, de prendre le temps avec son équipe, de voir, par exemple, ce qui se passe au premier cycle, ce qui se passe au deuxième cycle et ce qui se passe au troisième cycle, ça lui est très formateur. Il apprend beaucoup en venant observer dans nos

classes. Ça lui permet de voir le contenu des cours et des cycles, l'application des programmes, l'organisation de la classe et la participation des élèves. Mais le directeur ne le fait pas assez souvent. Il ne prend pas le temps, car il est trop occupé.

#### 4.1.1.1.2 Connaissances des concepts reliés au curriculum et à l'enseignement

##### *Selon le directeur*

Le directeur de cette école accorde une grande importance à la connaissance des nouveaux concepts reliés au curriculum et à l'enseignement. Il s'intéresse en particulier à certains éléments qui touchent l'organisation de l'école, tels que le looping, le temps non réparti dans la grille-matières et le travail par cycles, dont l'impact sur l'enseignement est important. Il constate qu'une bonne connaissance de ces éléments lui permet de mieux répondre aux attentes des enseignants et l'aide dans l'organisation de l'école, c'est-à-dire qu'elle lui permet d'organiser des équipes-cycles et le décroisement des classes ou, encore, d'évaluer les besoins didactiques et matériels reliés au renouvellement pédagogique. Cependant, il ne ressent aucunement la nécessité de connaître le contenu de chacun des programmes disciplinaires.

##### *Selon les enseignantes*

Les enseignantes, quant à elles, mentionnent que le directeur d'école, comme leader pédagogique, doit connaître en détail les nouveaux concepts reliés au curriculum et à l'enseignement. Selon elles, la connaissance des contenus des programmes disciplinaires de chaque cycle est nécessaire au directeur pour être en mesure de guider les enseignants dans leur travail. Une enseignante renchérit l'idée du groupe :

L'image que j'ai dans ma tête, c'est comme un chemin où il y a plein de monde qui marche. Là, il y a en a qui veulent sortir du chemin et le directeur est là pour les ramener. Je pense qu'il doit connaître tous

les programmes pour pouvoir nous diriger et nous conseiller par notre travail. Et c'est ce que fait notre directeur.

#### 4.1.1.2 Développement des connaissances des enseignants

Dans cette section, nous nous penchons sur les représentations relatives à la contribution du directeur au développement des connaissances des enseignantes. Nous les présentons en deux parties : l'attitude du directeur d'école par rapport au développement des connaissances des enseignants ainsi que le rôle du directeur comme informateur et formateur auprès des enseignants.

##### 4.1.1.2.1 Attitude du directeur d'école relativement à la formation des enseignants

###### *Selon le directeur*

Le directeur considère qu'il joue son rôle de leader pédagogique en étant à l'écoute des besoins de formation des enseignants. Il encourage la formation des enseignants par la participation à des colloques, à des congrès et à des formations organisées ou offertes par la commission scolaire. La formation des enseignants représente pour lui un ressourcement, une mise à jour des nouvelles connaissances en matière de pédagogie et un support à l'application du renouveau pédagogique. C'est pourquoi il offre tout le soutien nécessaire aux enseignants dans leurs démarches de formation. De plus, il affirme qu'il accorde une très grande importance à la formation entre collègues. Comme leader pédagogique, il se préoccupe du réinvestissement et de la diffusion de nouvelles connaissances acquises lors de formation.

### *Selon les enseignantes*

Les enseignantes de cette école voient leur directeur comme une personne à l'écoute des besoins de ses enseignants. Selon elles, il répond positivement aux demandes qui visent le développement professionnel. Il saisit également les occasions d'acquérir des connaissances en matière de curriculum et d'enseignement dans le but d'en faire profiter les enseignants. Selon les participantes, le directeur invite les enseignants à se perfectionner sur une base volontaire et les soutient dans leurs démarches, comme le résume bien l'une d'entre elles :

Notre directeur nous invite à participer à des formations, selon nos besoins. Par exemple, à un moment donné, il y avait une formation offerte sur un nouveau style d'orthographe pour les enseignants du premier cycle. Il nous a immédiatement transmis l'information. Si nous étions intéressés, nous n'avions qu'à nous inscrire. Lui, il s'occupait du reste, comme la suppléance et les ressources financières.

De plus, les enseignantes de cette école mentionnent que le directeur les incite à se former entre elles en partageant les fruits de leurs apprentissages acquis lors de différentes activités de formation. À leur avis, l'intérêt qu'il porte au développement professionnel des enseignants et au partage des connaissances entre collègues est un signe de leadership pédagogique.

#### 4.1.1.2.2 Rôle du directeur comme formateur et informateur

### *Selon le directeur*

Le directeur se considère comme un informateur autant qu'un formateur. Il transmet régulièrement aux enseignants des informations d'ordre pédagogique qu'il a reçues lors de ses sessions de formation ou qui lui ont été transmises par diverses sources (conseiller pédagogique, commissions scolaires, ministère de l'Éducation, etc.). L'Internet (recherche d'informations, courriels, etc.) demeure,



pour lui, le principal outil qu'il utilise pour transmettre ces informations aux enseignants.

Comme il a toujours affectionné la profession enseignante, il apprécie donner de la formation aux enseignants de son école. Lorsqu'il assiste à des congrès, il prend des notes sur les sujets susceptibles de les intéresser. Ensuite, lors des journées pédagogiques, il fait vivre aux enseignants certains ateliers du congrès, comme s'il avait une classe. Ce directeur manifeste de l'intérêt pour son rôle « d'animateur, de motivateur, d'orateur et de pédagogue ». Il se revoit tel qu'il était comme enseignant. Pour lui, il est important de rendre la formation agréable aux enseignants en proposant beaucoup d'outils concrets. C'est une façon de leur démontrer que, comme leader pédagogique, il détient une expertise valable en ce qui a trait au curriculum et qu'il maîtrise toujours l'enseignement. Il précise :

C'est l'occasion pour les enseignants de voir que leur directeur est capable de parler de choses très concrètes en lien avec la pédagogie. Pour eux, ça démontre que le directeur est cohérent et crédible. C'est cela, je pense, un leader pédagogique, la référence même de la pédagogie dans l'école.

#### *Selon les enseignantes*

Les enseignantes considèrent leur directeur comme un informateur et un formateur. Comme informateur, il dépose régulièrement, dans le pigeonier de chacun des enseignants, toutes sortes d'informations touchant des sujets d'intérêt pédagogique et professionnel.

Les participantes apprécient recevoir de la formation de la part du directeur. Par exemple, il s'implique au cours de certaines journées pédagogiques en animant des activités à caractère pédagogique qu'il a lui-même expérimentées lors de ses formations et qui suscitent l'intérêt professionnel des enseignants.

#### 4.1.2 Supervision de l'enseignement

Une deuxième fonction du directeur d'école, comme leader pédagogique, se rapporte à la supervision de l'enseignement. Dans la présente section, nous analysons les données relatives aux représentations du directeur et des enseignantes relativement à ce sujet.

##### *Selon le directeur*

Actuellement, le directeur de cette école effectue une supervision formelle de l'enseignement seulement auprès de quelques enseignants, ceux qui présentent des difficultés sur le plan pédagogique et les enseignants en insertion professionnelle. Il donne de l'importance à la collégialité des rencontres de supervision. Le directeur prend soin de fournir aux enseignants un document préparatoire à la rencontre. De cette manière, ces derniers sont informés des sujets qui seront abordés, ce qui leur évite un certain stress. Parfois, le directeur se rend en classe pour connaître les stratégies pédagogiques utilisées par l'enseignant et pour observer le travail des élèves. Par la suite, il le rencontre afin de lui donner une rétroaction dans un but constructif.

Le directeur ne ressent pas la nécessité de rencontrer systématiquement chacun des enseignants de l'école dans le cadre d'une supervision de l'enseignement. Mais, paradoxalement, il réalise qu'il a un grand rôle à jouer sur ce plan et que démarche de sa part serait souhaitable. Ces rencontres, croit-il, permettraient de discuter avec les enseignants des compétences et des connaissances, de les conseiller, de les motiver et de leur offrir un renforcement positif. Il ne voudrait surtout pas que les enseignants se sentent alors évalués et jugés par leur directeur. D'ailleurs, ce directeur constate la satisfaction des enseignants supervisés puisqu'ils manifestent le désir de répéter l'expérience, ne s'étant pas sentis « jugés » dans un tel cadre.

Toutefois, il souligne qu'il serait difficile de superviser l'ensemble des enseignants à cause de l'ampleur de sa tâche administrative, laquelle ne lui laisse pas assez de temps pour exercer cette responsabilité. De plus, selon lui, plusieurs enseignants semblent peu réceptifs aux interventions de nature possiblement évaluative provenant de la direction.

#### *Selon les enseignantes*

Les enseignantes de cette école manifestent un certain intérêt pour la supervision de l'enseignement effectuée par leur directeur. Elles mentionnent que le directeur ne supervise que quelques enseignants, mais qu'elles consentiraient d'emblée à ce que la supervision de l'enseignement s'applique à l'ensemble des enseignants de l'école. Elles voient dans cette supervision l'opportunité de discuter de pédagogie, de jeter un regard constructif sur l'ensemble de leur travail et de recevoir des conseils d'un leader pédagogique d'expérience. Les enseignantes qui ont déjà fait l'objet d'une supervision de leur enseignement apprécient le questionnaire préparatoire à la rencontre de supervision et l'atmosphère personnalisée dans laquelle se déroulent les échanges.

Pour les enseignantes ayant participé à l'entretien, il semble clair que le directeur d'école, comme leader pédagogique, a la responsabilité de superviser le travail des enseignants. Elles reconnaissent que, même si la supervision de l'enseignement peut provoquer certaines malaises, elle peut avoir une incidence favorable sur leur travail. Elles déplorent le fait que le directeur n'ait pas le temps de les rencontrer toutes à cause de ses nombreuses tâches administratives qui accaparent la majeure partie de son temps.

#### 4.1.3 Coordination du curriculum

Dans cette section, nous présentons l'analyse des données qui correspondent aux représentations du directeur et des enseignantes relativement à la coordination du curriculum.

##### *Selon le directeur*

Le directeur de cette école n'exerce aucune forme de coordination concernant le curriculum et il ne voit pas la nécessité de nommer quelqu'un pour le faire. Il préfère s'appuyer sur la confiance qu'il a en ses enseignants. Selon lui, l'exercice de cette fonction serait nécessaire seulement s'il doutait des compétences d'un enseignant.

Il ne voit pas la nécessité de vérifier, par exemple, si les enseignants respectent les objectifs des programmes de formation prescrits par le ministère de l'Éducation. Selon lui, l'application des programmes d'études fait partie des responsabilités professionnelles des enseignants. Cependant, il se porte disponible pour répondre aux besoins des enseignants, s'il y a lieu.

##### *Selon les enseignantes*

Tout en mentionnant qu'il n'y a personne de responsable de la coordination du curriculum dans leur école, les enseignantes considèrent que la coordination du curriculum est une responsabilité qui relève du directeur d'école. Selon elles, les enseignants ont le devoir d'appliquer les programmes, mais le directeur d'école a l'obligation de veiller à ce qu'ils soient appliqués de manière appropriée. Toutefois, les enseignantes considèrent que le directeur fait preuve de leadership dans la coordination du curriculum, puisqu'il a mis sur pied un comité (sans toutefois en faire partie) sur l'arrimage entre les cycles afin d'assurer une continuité harmonieuse des apprentissages des élèves. Ce comité, que le

directeur rencontre occasionnellement, est formé d'un enseignant de chaque cycle. Ensemble, ils travaillent, entre autres, à l'élaboration d'outils d'évaluation des apprentissages et de stratégies pédagogiques à appliquer. Les enseignantes soulignent que le but de ce comité n'est toutefois pas associé à un désir du directeur d'instaurer une structure de coordination formelle. Percevant un lien entre la coordination du curriculum et les relations de travail entre enseignants, les participantes expriment le souhait que leur directeur manifeste davantage de leadership pédagogique dans cette fonction afin d'améliorer le climat de travail dans l'école. L'une d'elles exprime l'opinion de l'ensemble du groupe :

La responsabilité du directeur devrait être encore plus accentuée. C'est un leader, mais je pense qu'il pourrait être encore un peu plus leader, par exemple au niveau de l'encadrement des cycles. Nous, ce n'est pas une cachette, notre cycle, ça ne va pas. J'aimerais ça qu'on ait un peu plus de support de la part du directeur, plus d'aide qui ferait en sorte que ça fonctionne mieux.

#### 4.1.4 Contrôle du progrès des élèves

Dans cette section, nous nous penchons sur les représentations des directeurs et des enseignantes quant au rôle du directeur d'école dans le contrôle du progrès des élèves.

##### *Selon le directeur*

Le directeur de cette école considère qu'il fait preuve de leadership pédagogique dans le contrôle du progrès des élèves en appuyant les enseignants dans leurs démarches d'aide à l'élève. Selon lui, cette fonction relève d'abord des enseignants. Il souligne que ces derniers sont les mieux placés pour observer certains élèves en difficulté et pour jeter un premier regard critique sur les situations problématiques vécues dans les classes. Le directeur

s'appuie donc sur la confiance qu'il accorde aux enseignants et sur leur professionnalisme. Il affirme que c'est à l'enseignant de s'assurer du progrès de ses élèves et de mettre en oeuvre les premières démarches d'intervention auprès d'un élève en difficulté. Toutefois, il se dit informé des démarches entreprises par les enseignants et les autres intervenants scolaires et, au besoin, il participe à certaines rencontres concernant des élèves qui nécessitent une attention particulière.

Une rencontre officielle entre le directeur d'école, les représentants des services complémentaires (orthopédagogue, psychologue, etc.) et les enseignants a lieu au mois d'avril de chaque année. C'est la seule rencontre inscrite à l'agenda qui regroupe tous les intervenants scolaires afin d'analyser le progrès de certains élèves en difficulté, d'identifier leurs besoins particuliers et d'établir un plan d'intervention. Le directeur affirme avec insistance qu'il demeure disponible et ouvert aux besoins des enseignants tout au long de l'année scolaire afin de les supporter ou de les conseiller. D'autre part, il mentionne qu'il prend soin de bien informer les enseignants des services complémentaires de la commission scolaire et des ressources professionnelles qui sont mises à leur disposition lorsqu'ils en font la demande.

#### *Selon les enseignantes*

Les enseignantes de cette école estiment que la responsabilité du contrôle du progrès des élèves revient davantage aux enseignants qu'au directeur. Par contre, elles considèrent qu'elles ont besoin de partager leurs expériences avec le directeur au sujet de certains élèves. Elles affirment que ce dernier participe à certaines rencontres impliquant les équipes d'intervention visant l'aide à l'élève. Néanmoins, elles déplorent la diminution du nombre de rencontres individuelles du directeur avec les enseignants à ce sujet depuis l'implantation de la réforme, comme le déclare l'une d'elles : « Il y a un suivi, oui, mais moins officiel. On va

se rencontrer parfois dans le couloir et on va se faire demander : Concernant tels élèves, comment ça va?... On va jaser du cas de l'élève, comme ça, mais il n'y a pas de moments fixes avec un suivi régulier pour en discuter ». Toutefois, les participantes attribuent ce relâchement au manque de temps dû à l'ampleur de la tâche administrative et non pas à un manque de volonté de leur directeur qui, selon elles, démontre un grand intérêt pour la réussite scolaire.

#### 4.1.5 Synthèse du cas de l'école 1

Le Tableau 2 présente une synthèse des principales ressemblances et différences de représentations du rôle du directeur d'école à titre de leader pédagogique quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement.

Tableau 2

Le cas de l'école 1 : Représentations du rôle de leadership pédagogique du directeur d'école quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement

Contribution du directeur au développement des connaissances sur le curriculum et l'enseignement		
Développement des connaissances du directeur d'école		
	Directeur	Enseignantes
Ressemblances	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfaction quant à la formation et à l'acquisition des connaissances</li> <li>• Lien avec la formation des enseignants</li> <li>• Reconnaissance de la valeur pédagogique de l'observation dans les classes</li> <li>• Souhait d'une présence plus fréquente en classe</li> <li>• Obstacle : manque de temps à cause de l'ampleur de la tâche administrative</li> </ul>	
Différences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lien avec l'organisation des classes et les cycles d'apprentissage</li> <li>• Aucune nécessité de connaître l'ensemble des programmes d'études</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devoir du directeur de connaître l'ensemble des programmes d'études</li> </ul>
Développement des connaissances des enseignants		
Ressemblances	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attention particulière aux besoins de formation des enseignants</li> <li>• Satisfaction quant au soutien à la formation</li> <li>• Insistance sur le réinvestissement de la formation reçue</li> <li>• Valeur accordée au rôle d'informateur et de formateur du directeur</li> </ul>	
Différences	Aucune	Aucune



Tableau 2

Le cas de l'école 1 : Représentations du rôle de leadership pédagogique du directeur d'école quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement (suite)

Supervision de l'enseignement (SE)		
	Directeur	Enseignantes
Ressemblances	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Application actuelle de la SE pour certains enseignants seulement</li> <li>• Responsabilité revenant au directeur d'abord</li> <li>• Reconnaissance de la valeur constructive de la SE</li> <li>• Obstacle : manque de temps à cause de l'ampleur de la tâche administrative</li> </ul>	
Différences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volonté d'appliquer une SE auprès d'un plus grand nombre d'enseignants, mais pas nécessairement à tous</li> <li>• Perception d'une réticence de la part des enseignants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Souhait de voir le directeur exercer une forme de SE auprès de chacun des enseignants de l'école</li> <li>• Consentement des enseignants</li> </ul>
Coordination du curriculum (CC)		
	Directeur	Enseignantes
Ressemblances	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucune CC officiellement assurée par le directeur ou par un responsable</li> <li>• Lien avec l'application des programmes disciplinaires</li> </ul>	
Différences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilité revenant à chaque enseignant</li> <li>• Volonté d'une présence plus fréquente en classe (coordination informelle)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilité revenant au directeur</li> <li>• Souhait d'une coordination formelle dans l'école</li> <li>• Reconnaissance d'une CC dans la création d'un comité d'arrimage des cycles</li> <li>• Rapprochement avec le climat de travail dans l'école</li> </ul>
Contrôle du progrès des élèves		
	Directeur	Enseignantes
Ressemblances	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lien avec les élèves en difficultés d'apprentissage ou en troubles de comportement</li> <li>• Responsabilité revenant aux enseignants</li> </ul>	
Différences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfaction quant à son implication</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insatisfaction face à la diminution de l'implication active du directeur depuis la mise en oeuvre de la réforme</li> </ul>

À première vue, le Tableau 2 du cas de l'école 1 fait ressortir plus de ressemblances que de différences entre les représentations du directeur et des enseignantes. Regardons de plus près les propos convergents et divergents des participants pour chacune des fonctions du leadership pédagogique du directeur d'école.

Le Tableau 2 présente la contribution du directeur au développement des connaissances du curriculum et de l'enseignement en deux volets : le développement des connaissances du directeur d'école et le développement des connaissances des enseignants.

En ce qui concerne le développement des connaissances du directeur d'école, nous remarquons que les participants (directeur et enseignantes) se disent satisfaits de la formation du directeur. Ils pensent tous que le fait de posséder des connaissances générales lui permet d'offrir son apport à la formation des enseignants. De plus, autant le directeur que les enseignantes considèrent que le directeur se donne des occasions d'apprendre lorsqu'il fait de l'observation dans les classes. Toutefois, les participants souhaitent que sa présence en classe soit plus fréquente, tout en déplorant que les nombreuses heures consacrées aux tâches administratives constituent le principal obstacle à l'exercice de cette fonction. Quant aux différences de représentations, nous notons que seul le directeur fait un rapprochement entre le développement de ses connaissances et l'organisation des classes et des cycles d'apprentissage. Également, nous retenons qu'il ne voit aucunement la nécessité de connaître en détail les programmes disciplinaires, considérant que cette responsabilité revient aux enseignants. Par contre, les enseignantes croient que le directeur, en tant que leader pédagogique, doit connaître les programmes disciplinaires afin d'orienter convenablement les enseignants dans leur travail.

Au sujet du développement des connaissances des enseignants, le tableau illustre qu'il n'y a que des ressemblances entre les représentations du directeur et des enseignantes de cette école. Tout d'abord, tous soulignent l'attention particulière que le directeur porte aux besoins de formation des enseignants. Ensuite, ils mentionnent que le soutien du directeur à la formation des enseignants représente une preuve tangible de son leadership pédagogique. De plus, les participants mettent en relief l'insistance du directeur sur le réinvestissement auprès de leurs collègues de la formation reçue par les enseignants. Enfin, les participants accordent une grande valeur au rôle du directeur d'école comme informateur et formateur.

Le tableau contient aussi des renseignements sur les représentations que se font les participants de la supervision de l'enseignement exercée par le directeur. Le directeur et les enseignants attribuent cette responsabilité au directeur d'école d'abord. De plus, ils reconnaissent la valeur constructive de cette supervision pour améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants. Enfin, les participants signalent que le directeur devrait investir plus de temps dans la supervision de l'enseignement mais que l'ampleur de sa tâche administrative ne permet pas d'améliorer la situation. La seule différence marquante, entre les représentations du directeur et celles des enseignantes, touche les personnes à superviser. Le directeur désire exercer cette fonction auprès d'un plus grand nombre d'enseignants, mais il ne perçoit pas la nécessité de les superviser tous, tandis que les enseignantes souhaitent qu'il exerce, comme leader pédagogique, une supervision de l'enseignement auprès de chacun des enseignants. Enfin, le directeur croit que les enseignants sont réticents à la supervision de l'enseignement. Pourtant, les propos des enseignantes démontrent que celles-ci consentiraient à se faire superviser par lui, dans la mesure où il agirait dans un esprit constructif et avec respect.

Pour ce qui est de la coordination du curriculum, le directeur et les enseignantes associent cette fonction uniquement à la supervision de l'application des programmes disciplinaires. De plus, ils affirment qu'aucune forme de coordination du curriculum n'est exercée par le directeur et qu'aucun responsable n'est nommé pour exercer cette tâche. En ce qui a trait aux différences de représentations de la coordination du curriculum, il ressort que le directeur attribue cette responsabilité aux enseignants, en tant que professionnels. Pour les enseignantes, au contraire, cette responsabilité relève du directeur, croyant que c'est lui qui doit s'assurer de l'application des programmes d'études. Par ailleurs, selon le directeur, la coordination du curriculum pourrait être faite par lui-même de façon informelle et toucher certains enseignants seulement. À cette fin, il désirerait accroître ses visites en classe pour observer un plus grand nombre d'enseignants dans l'application des programmes disciplinaires. De leur côté, les enseignantes indiquent que leur directeur fait preuve de leadership pédagogique dans la coordination du curriculum par la création d'un comité d'arrimage des cycles. Cependant, elles souhaitent que la coordination du curriculum soit exercée formellement auprès de tous les enseignants afin de diminuer les tensions qui affectent le climat de travail dans l'école.

En ce qui concerne le contrôle du progrès des élèves, le tableau présente plusieurs ressemblances entre les représentations des participants. Premièrement, le directeur et les enseignantes associent cette fonction uniquement aux élèves en difficultés d'apprentissage ou en troubles de comportement. Deuxièmement, ils soulignent que le contrôle du progrès des élèves est une responsabilité qui revient d'abord aux enseignants. Par contre, les points de vue sont distincts en ce qui concerne l'implication du directeur dans cette supervision. En effet, le directeur semble satisfait de son travail sur ce plan, tandis que les enseignantes montrent leur insatisfaction face à la

diminution de son implication active depuis l'implantation de la réforme, justifiant tout de même son attitude par la lourdeur de sa tâche administrative.

## 4.2 Le cas de l'école 2

Dans cette section, nous abordons le cas de l'école 2 en exposant l'analyse des propos du directeur et des enseignantes quant aux différentes fonctions du leadership pédagogique du directeur d'école.

### 4.2.1 Contribution au développement des connaissances concernant le curriculum et l'enseignement.

Une première fonction du leadership pédagogique du directeur d'école se rapporte à la contribution du directeur au développement des connaissances concernant le curriculum et l'enseignement. Nous présentons les résultats selon les sous-catégories déjà utilisées pour le cas de l'école 1.

#### 4.2.1.1 Développement des connaissances du directeur d'école

Nous exposons les résultats de l'analyse des représentations relatives au développement des connaissances du directeur d'école en deux volets : la formation du directeur et ses connaissances du curriculum et de l'enseignement.

##### 4.2.1.1.1 Formation du directeur d'école

###### *Selon le directeur*

Le directeur apprécie grandement les activités d'enrichissement pédagogique (colloques, congrès, etc.) et les formations offertes aux directions d'école par différentes instances (ministère de l'Éducation, commission scolaire, association des directions d'école, etc.). Il utilise beaucoup l'Internet pour communiquer

avec d'autres directions d'école ou des conseillers pédagogiques. Il associe sa formation à ses responsabilités de leader pédagogique. Il s'informe dans le but de rehausser ses connaissances et d'informer les enseignants. Il aimerait avoir davantage de temps pour se rendre dans les classes afin d'observer l'application du renouveau pédagogique au quotidien, mais la lourdeur de sa tâche administrative ne lui permet pas de le faire.

#### *Selon les enseignantes*

Les enseignantes remarquent les efforts du directeur pour assurer sa formation par des participations régulières à des congrès ou à d'autres activités d'enrichissement. L'une d'elles résume : « Il est toujours en formation et il s'implique dans plein de comités. En plus, on voit qu'il fait beaucoup de lectures parce qu'il en parle dans la salle de pause ».

Par ailleurs, il importe aussi pour elles que le directeur se rende plus fréquemment dans leur classe afin de se tenir à jour en matière de pédagogie et d'enseignement. À ce sujet, une enseignante déclare :

Le directeur doit aussi prendre le temps d'aller observer dans les classes et de discuter, par la suite, avec ses enseignants. Considérant que ça fait longtemps qu'il n'a pas été dans une classe et qu'il n'a pas enseigné à des enfants, il doit se remettre dedans. Il doit se rapprocher de l'enseignement et des nouvelles façons de faire pour comprendre nos besoins et y répondre adéquatement.

Selon les enseignantes, le directeur apprécie grandement ses visites en classe, même si elles sont peu nombreuses, car il voit concrètement comment s'articulent les composantes du nouveau curriculum avec les activités pédagogiques de tous les jours. Elles ajoutent qu'il peut ainsi relier la théorie à la pratique.

#### 4.2.1.1.2 Connaissances des concepts reliés au curriculum et à l'enseignement.

##### *Selon le directeur*

Il importe au directeur de cette école, en tant que leader pédagogique, de connaître les concepts généraux et les termes du nouveau pédagogique (cycle d'apprentissage, looping, différenciation, etc.) et ce, afin de savoir de quoi parlent les enseignants. Par contre, il ne croit pas que ce soit le rôle du directeur d'école de connaître en profondeur les programmes disciplinaires. Selon lui, cette responsabilité revient davantage aux enseignants, puisque c'est à eux qu'il revient de les mettre en application dans les classes.

##### *Selon les enseignantes*

Les enseignantes, de leur côté, s'accordent pour dire que le directeur connaît bien la philosophie de la réforme en éducation et démontre une bonne connaissance générale du curriculum. Cependant, elles émettent certains doutes quant aux connaissances de leur directeur sur l'enseignement et les programmes disciplinaires. Toutefois, elles ne lui en tiennent pas rigueur car elles pensent que, tout compte fait, l'acquisition des connaissances disciplinaires et des compétences en enseignement sont des responsabilités qui relèvent, en premier lieu, du personnel enseignant. L'une d'elles explique son point de vue en ces termes:

Ne lui pose pas une question précise sur le contenu pédagogique vu en troisième année. Mais c'est correct car je ne crois pas que ça lui appartienne. Ça, c'est à moi, la connaissance des contenus des programmes fait partie de ma responsabilité comme enseignante.

Étant donné que leur directeur n'a pas enseigné depuis un certain nombre d'années et qu'il ne connaît pas le contenu des programmes selon les cycles d'apprentissage, les enseignantes de cette école s'objectent totalement à la présence ou aux interventions du directeur en matière d'enseignement. À leur

avis, il développe des connaissances sur le curriculum dans le but de comprendre ce qu'elles vivent comme enseignantes et de répondre plus efficacement à leurs besoins. « Pour moi, le leader pédagogique doit beaucoup s'informer pour comprendre la réalité de notre travail », dit une enseignante.

#### 4.2.1.2 Développement des connaissances des enseignants

Dans cette section, nous nous intéressons aux représentations relatives à la contribution du directeur au développement des connaissances des enseignants. Nous les traitons en deux volets, l'attitude du directeur relativement à la formation des enseignants et le rôle du directeur comme informateur et formateur.

##### 4.2.1.2.1 Attitude du directeur d'école relativement à la formation des enseignants

###### *Selon le directeur*

Le directeur de cette école mentionne qu'il assume son rôle de leader pédagogique relativement à la formation des enseignants en rencontrant collectivement les enseignants à la fin de chaque étape afin de déterminer leurs besoins de formation. Lors de ces rencontres, ils discutent ensemble de pédagogie et d'autres sujets concernant l'école. Le directeur prend note des besoins de formation exprimés et il entreprend ensuite une recherche d'informations qui pourraient être utiles aux enseignants. Il déclare qu'il accorde une grande importance à la formation et au perfectionnement pédagogique. Il le démontre par son ouverture aux projets de toutes sortes qui visent le développement professionnel des enseignants. À ce sujet, il facilite leur participation à des colloques et des congrès et à diverses activités de formation offertes par la commission scolaire. De plus, il dégage régulièrement de leurs



tâches d'enseignement des équipes d'enseignants qui désirent travailler ensemble sur des projets pédagogiques. Dans ces occasions, le directeur s'occupe de l'organisation de la suppléance dans les classes. De plus, lorsque le budget de l'école ne permet pas de couvrir l'ensemble des frais encourus par les activités de développement professionnel, il fait des démarches auprès de la commission scolaire afin d'obtenir des fonds supplémentaires.

Selon le directeur de cette école, la responsabilité de la formation pédagogique des enseignants revient, en partie au directeur, mais surtout aux enseignants eux-mêmes. Il affirme qu'il propose certaines formations aux enseignants et les laisse choisir ce qu'ils jugent prioritaire pour leur développement personnel et professionnel. Il leur incombe ensuite la responsabilité de s'inscrire à la formation et d'y participer.

#### *Selon les enseignantes*

Les enseignantes de l'école apprécient que le directeur les consulte au sujet de leurs besoins de formation. De plus, elles perçoivent positivement le fait qu'il soit à l'écoute de leurs besoins, qu'il les encourage dans leur démarche de perfectionnement, sans toutefois leur imposer des sessions de formation. Les propos d'une enseignante reflètent la pensée de l'ensemble du groupe :

Il ne nous pousse pas, il n'est pas au devant de nous. Il marche plutôt à nos côtés. Il nous suit puis, il suit notre rythme. Il ne tirera pas sur nous mais il ne nous poussera pas non plus. Et moi, personnellement, ça me convient et ça me donne davantage le goût de m'investir.

Les enseignantes perçoivent leur directeur comme une personne très intéressée aux questions touchant le développement pédagogique et très ouverte à la formation professionnelle de ses enseignants. Elles mentionnent qu'il assure la transmission des informations au sujet de diverses formations offertes au

personnel et leur propose un soutien au développement pédagogique (ressources humaines, matérielles et financières, etc.). Elles reconnaissent cependant que c'est aux enseignants, d'abord, que revient l'initiative d'entreprendre les démarches pour obtenir de la formation et d'assurer de la sorte le développement de leurs compétences pédagogiques. Les propos d'une enseignante rejoignent l'opinion de l'ensemble du groupe :

Le directeur que nous avons en ce moment nous offre beaucoup de formations. On sait quand il y a de la formation...S'il entend parler de quelque chose de nouveau qui se fait quelque part, il nous apporte l'information. Mais je ne crois pas que ce soit à lui de toujours courir au devant de nos besoins sur le plan de la pédagogie. La pédagogie, dans ma tête, ça m'appartient.

Les participantes reconnaissent les efforts que fait le directeur pour assurer la suppléance et financer le développement pédagogique, permettant ainsi aux enseignants d'élargir leur champ de connaissances et de compétences. Une enseignante exprime des propos représentatifs des perceptions du groupe :

Le directeur est conscient qu'il faut quand même des sous. Il va nous permettre de s'asseoir, deux collègues ensemble, pour discuter et bâtir des choses en dégageant les enseignants de leur tâche et en payant des suppléants. Il nous reconnaît cela, ce qui est plutôt rare de la part d'un directeur d'école. Ça, c'est un geste concret.

#### 4.2.1.2.2 Rôle du directeur comme formateur et informateur

##### *Selon le directeur*

Le directeur de cette école adopte une position d'informateur. Il indique que, lors de certaines rencontres avec les enseignants, il note les besoins de formation et, qu'ensuite, il se charge de la logistique. Il utilise beaucoup Internet pour transmettre rapidement les informations au personnel de l'école. Ce directeur ne perçoit pas la tâche de formateur comme faisant partie du rôle de leader

pédagogique d'un directeur d'école. Il mentionne qu'il préfère choisir des formateurs qualifiés qui maîtrisent le contenu de formation en profondeur. Par exemple, il fait appel au conseiller pédagogique ou à des enseignants d'expérience compétents pour aborder les différents aspects qui concernent le curriculum et l'enseignement.

Il avoue ne pas se sentir à l'aise pour animer un groupe d'enseignants sur des sujets touchant la pédagogie et l'enseignement. Il préfère plutôt discuter du curriculum et de l'enseignement de façon informelle, au cours des pauses café, par exemple. D'après lui, le fait de parler ouvertement de ses lectures montre aux enseignants qu'il se tient à l'affût de nouvelles connaissances, ce qui, à son avis, motive les enseignants à faire de même.

#### Selon les enseignantes

Les enseignantes de cette école estiment que le directeur a un grand rôle à jouer comme informateur. Selon elles, le directeur leur fournit régulièrement des informations et met les ressources nécessaires à leur disposition afin de répondre à leurs besoins professionnels et à leurs attentes en matière de formation. Il fait le pont entre la commission scolaire ou le ministère de l'Éducation<sup>7</sup>, et les enseignants. Les participantes reconnaissent leur directeur comme un leader à travers ses qualités de communicateur qui prend la peine de se renseigner pour, ensuite, transmettre les informations à son personnel. L'une d'elles résume :

C'est celui qui doit aller s'informer pour, ensuite, nous retransmettre les informations. Un bon leader, c'est quelqu'un qui s'informe. Il sait ce qui se passe et il est à l'affût de tout ce qu'il y a de nouveau.

---

<sup>7</sup> Pour les besoins de cette recherche, nous utiliserons le terme ministère de l'Éducation qui correspond maintenant au ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports.

Les enseignantes se sentent supportées et appuyées par le directeur dans leurs démarches pédagogiques et elles apprécient discuter avec lui de toutes sortes de sujets, incluant le curriculum et l'enseignement. Par contre, elles ne s'attendent pas à ce qu'il les conseille en matière de pédagogie. Et c'est d'ailleurs ainsi qu'elles l'apprécient, préférant recevoir des conseils de la part de collègues de travail ou du conseiller pédagogique.

Les participantes de cette école ne voient aucunement leur directeur comme formateur. Pour elles, ce n'est pas à lui de former les enseignants sur le plan pédagogique. Elles soutiennent que les fonctions administratives du directeur l'ont éloigné des tâches d'enseignement, des aspects organisationnels du travail d'enseignant et de l'application concrète du renouveau pédagogique. Les propos d'une participante reflètent les perceptions des autres :

Réellement, sur le terrain, il ne peut plus appliquer ce qu'il a perdu comme enseignant, c'est-à-dire comment planifier, organiser des activités d'apprentissage et gérer une classe d'enfants au quotidien quand ça fait des années qu'il n'a pas fait ça.

#### 4.2.2 Supervision de l'enseignement

Cette section porte sur l'analyse des représentations du directeur et des enseignants au sujet de la supervision de l'enseignement exercée par les directeurs d'école.

##### *Selon les directeurs*

Le directeur mentionne qu'il ne fait pas de supervision de l'enseignement formelle, mais qu'il a l'intention de développer cet aspect de son travail dans les années à venir. Il juge que c'est une tâche importante dans son rôle de leader pédagogique. Ce directeur considère que cette intervention représente une aide de grande valeur pour tous les enseignants, peu importe leurs années

d'expérience. D'ailleurs, lorsqu'il était lui-même enseignant, il appréciait recevoir des commentaires ou des conseils à caractère pédagogique de la part de son directeur d'école.

Cependant, même s'il détient beaucoup de connaissances au sujet du curriculum et qu'il possède une certaine expérience en enseignement, le directeur admet ne pas se sentir à l'aise de superviser des enseignants qui possèdent plus d'années d'expérience que lui dans l'enseignement. Par contre, il fournit une attention particulière aux nouveaux enseignants en insertion professionnelle. Il précise :

Avec les nouveaux enseignants, on a un suivi avec leur portfolio qui contient les 12 compétences professionnelles d'un enseignant. On suit le travail du nouvel enseignant sous contrat en cheminant avec lui. On doit l'observer en classe et on le rencontre pour discuter de pédagogie et d'enseignement, et on donne du feedback. Mais avec les autres « profs » qui sont là depuis plus longtemps que moi, c'est plus *touchy*. Il faut faire attention.

Le directeur déclare que certains obstacles l'empêchent d'exercer une supervision de l'enseignement auprès de l'ensemble des enseignants. D'une part, l'ampleur de la tâche administrative dans trois écoles différentes lui laisse peu de temps à consacrer à cette fonction. D'autre part, il perçoit une réticence de la part des enseignants à ce sujet. Selon lui, plusieurs enseignants voient la supervision de l'enseignement comme une occasion pour le directeur de porter un jugement sur leurs connaissances et leurs compétences pédagogiques.

#### *Selon les enseignantes*

Les enseignantes de cette école mentionnent qu'il n'y a actuellement aucune supervision de l'enseignement effectuée par leur directeur. Selon elles, en accédant à un poste de direction, les directeurs perdent rapidement leurs compétences pédagogiques étant affairés presque uniquement à leurs tâches

administratives. C'est la raison pour laquelle elles n'attribuent aucune valeur à cette fonction si elle est exercée auprès des enseignants d'expérience.

Il semble, selon elles, que le directeur est dépassé sur le plan pédagogique étant donné qu'il n'a pas enseigné depuis cinq ans. De plus, il ne connaît pas le contenu des programmes de chaque cycle, puisque son expérience antérieure en enseignement se limite à l'enseignement de l'éducation physique. À leur avis, le directeur ne peut pas savoir comment appliquer ce qu'il n'a jamais appris à faire (comme l'enseignement du français et des mathématiques, par exemple).

Par ailleurs, les enseignantes sont ouvertes à la supervision de l'enseignement faite par les pairs. Selon elles, la supervision de l'enseignement est une responsabilité qui revient davantage aux enseignants qu'au directeur. Une enseignante résume la pensée de l'ensemble du groupe :

Je ne pense pas que le directeur soit la meilleure personne pour venir m'évaluer dans la classe. Pour moi, ce rôle revient à mes collègues, en qui j'ai confiance. Ici, ce sont eux les experts qui ont la compétence de nous évaluer.

Cependant, les enseignantes sont d'accord pour que leur directeur d'école supervise les enseignants qui sont en période d'insertion professionnelle, en observant leur travail en classe et en les rencontrant individuellement afin de discuter de leur portfolio et des compétences professionnelles à développer.

#### 4.2.3 Coordination du curriculum

Dans cette section, nous exposons les représentations du directeur et des enseignantes en ce qui a trait à la coordination du curriculum exercé par le directeur d'école.

*Selon le directeur*

Bien qu'il affirme n'appliquer actuellement aucune forme de coordination du curriculum, le directeur perçoit qu'il a un rôle à jouer sur ce plan, surtout depuis l'instauration de la réforme en éducation. Il mentionne que le ministère de l'Éducation recommande aux directions d'école d'exercer un plus grand leadership pédagogique en s'intéressant davantage au contenu des activités pédagogiques des enseignants. Selon lui, la responsabilité de veiller à ce que les programmes disciplinaires et les modes d'évaluation répondent aux normes ministérielles en vigueur lui revient. D'ailleurs, il exprime son désir d'accroître son implication dans ce domaine. Il déclare:

Ça devrait être la direction d'école qui est mandatée pour cela, qui doit voir ce qui se passe dans son école. Mais moi, je ne le fais pas actuellement. Par contre, je discute beaucoup avec eux autres. Je vais les voir souvent, mais pas assez souvent à mon goût. J'aimerais aller plus loin à ce sujet-là.

*Selon les enseignantes*

Pour leur part, les enseignantes ne considèrent aucunement la coordination du curriculum comme étant la responsabilité du directeur d'école. Selon elles, ce dernier comprend trop peu la tâche des enseignants et ce qui se vit dans la classe pour pouvoir exercer un quelconque rôle à ce sujet.

Toutefois, les participantes conviennent que le directeur peut exercer cette fonction auprès des nouveaux enseignants en insertion professionnelle. Elles accepteraient que le directeur coordonne le travail de ces enseignants ou, du moins, prévoie une structure d'accompagnement pour les supporter dans leur travail. Elles conçoivent qu'il est normal de vérifier, auprès d'enseignants peu expérimentés, si les programmes enseignés dans les classes respectent les objectifs des programmes d'études du ministère de l'Éducation et elles

admettent qu'il est légitime, pour le bien des élèves, de s'assurer que les outils d'évaluation sont conformes à ces programmes et au fonctionnement par cycles.

#### 4.2.4 Contrôle du progrès des élèves

##### *Selon le directeur*

Le directeur mentionne qu'il assure le contrôle du progrès des élèves de son école en comptant sur les compétences d'une équipe d'intervenants, avec lesquels il communique par courriel et par téléphone pour traiter certains cas d'élèves en difficulté. À son avis, cette fonction revient d'abord aux enseignants, qui devraient collaborer avec l'équipe d'intervenants. Cette dernière est composée de professionnels de la commission scolaire (psychologues, orthopédagogue, conseiller pédagogique, etc.) qui répondent aux demandes des enseignants. Le directeur s'appuie sur sa confiance aux enseignants. Il s'en remet à leurs compétences professionnelles pour intervenir auprès d'élèves éprouvant des problèmes de comportement ou d'apprentissage. Malgré la contrainte majeure de diriger trois établissements distincts, il se considère activement impliqué, avec les divers intervenants et les enseignants, dans les démarches de soutien à l'élève. Il affirme :

On se rencontre parfois, l'enseignant, les différents intervenants et moi, pour faire des plans d'intervention. On communique ensemble, on s'envoie de l'information sur des élèves, on planifie des rencontres pour des plans d'intervention ou des études de cas. C'est la manière la plus facile pour moi, étant donné que j'ai trois écoles à diriger.

##### *Selon les enseignantes*

Les enseignantes perçoivent que le directeur n'assume pas assez efficacement son rôle de leader pédagogique en ce qui a trait à la supervision des élèves en difficulté d'apprentissage. Elles admettent que leur directeur est à l'écoute des



enseignants, qu'il s'informe de l'évolution de certains élèves et qu'il s'occupe de sanctions disciplinaires, mais elles apprécieraient qu'il intervienne plus directement auprès des élèves pour s'assurer de leurs progrès académiques.

Les enseignantes notent une diminution de l'implication immédiate du directeur auprès des élèves depuis l'implantation de la réforme du curriculum dans les écoles. Elles perçoivent que le rôle du directeur d'école a changé. Elles mentionnent que la responsabilité du contrôle du progrès des élèves était avant la réforme, partagée entre le directeur et l'enseignant. Maintenant, cette responsabilité est imputée aux enseignants, ce qui, selon les participantes, alourdit grandement leur tâche. Elles soulignent que leur directeur a perdu son rôle de premier plan qu'on lui attribuait auparavant en matière de contrôle du progrès de l'élève en difficulté. Elles remarquent que, s'il lui arrive de participer à certaines rencontres concernant le progrès d'élèves en difficulté, c'est surtout à titre d'observateur.

Les enseignantes ajoutent que, même si le directeur voulait s'investir activement dans le contrôle du progrès des élèves, il n'aurait pas le temps de le faire à cause des nombreuses exigences de sa tâche administrative. Elles réalisent que la gestion de trois écoles empêche leur directeur de participer activement aux rencontres et aux démarches d'intervention d'aide à l'élève.

#### 4.2.5 Synthèse du cas de l'école 2

Le Tableau 3 présente une synthèse des principales ressemblances et différences de représentations du directeur et des enseignantes de l'école 2 concernant le rôle du directeur d'école à titre de leader pédagogique quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement.

Tableau 3

Le cas de l'école 2 : Représentations du rôle de leadership pédagogique du directeur d'école quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement

Contribution du directeur au développement des connaissances sur le curriculum et l'enseignement		
Développement des connaissances du directeur d'école		
	Directeur	Enseignantes
Ressemblances	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfaction quant à la formation et à l'acquisition des connaissances</li> <li>• Responsabilité de la connaissance des programmes disciplinaires et de l'enseignement attribuée aux enseignants</li> <li>• Valeur pédagogique accordée à l'observation dans les classes</li> <li>• Souhait d'une présence plus fréquente en classe</li> <li>• Obstacle : manque de temps à cause de l'ampleur de la tâche administrative</li> </ul>	
Différences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lien avec les informations à transmettre aux enseignants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lien avec la compréhension de la pratique des enseignants et de leurs besoins</li> </ul>
Développement des connaissances des enseignants		
Ressemblances	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attention particulière aux besoins de formation des enseignants</li> <li>• Satisfaction quant au soutien à la formation accordée par le directeur</li> <li>• Responsabilité partagée entre le directeur et les enseignants</li> <li>• Satisfaction quant au rôle d'informateur du directeur</li> <li>• Aucune importance accordée au rôle du directeur comme formateur</li> </ul>	
Différences	Aucun	Aucun

Tableau 3

Le cas de l'école 2 : Représentations du rôle de leadership pédagogique du directeur d'école quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement (suite)

Supervision de l'enseignement (SE)		
	Directeur	Enseignantes
Ressemblances	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aucune SE</li> <li>Reconnaissance de la valeur constructive de la SE</li> </ul>	
Différences	<ul style="list-style-type: none"> <li>Responsabilité revenant au directeur</li> <li>Volonté d'appliquer une SE auprès de chacun des enseignants de l'école</li> <li>Réticence des enseignants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Responsabilité revenant aux enseignants</li> <li>Objection à une SE par le directeur, sauf pour l'insertion professionnelle</li> <li>Manque de crédibilité de directeur</li> </ul>
Coordination du curriculum (CC)		
	Directeur	Enseignantes
Ressemblances	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aucune CC officiellement assurée par le directeur ou par un responsable</li> <li>Lien avec l'application des programmes disciplinaires et l'évaluation des élèves</li> </ul>	
Différences	<ul style="list-style-type: none"> <li>Responsabilité revenant au directeur</li> <li>Volonté d'appliquer une CC auprès de chacun des enseignants de l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Responsabilité revenant aux enseignants</li> <li>Objection à une CC par le directeur, sauf pour l'insertion professionnelle</li> </ul>
Contrôle du progrès des élèves		
	Directeur	Enseignantes
Ressemblances	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lien avec les élèves en difficultés d'apprentissage et en troubles de comportement</li> <li>Responsabilité revenant aux enseignants d'abord</li> <li>Obstacle : manque de temps à cause de l'ampleur de la tâche administrative</li> </ul>	
Différences	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intervention indirecte par l'intermédiaire des enseignants et des intervenants</li> <li>Satisfaction quant à son implication</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Souhait d'une intervention plus directe auprès des élèves en difficulté</li> <li>Insatisfaction quant à la diminution de l'implication active du directeur depuis la mise en oeuvre de la réforme</li> </ul>

Tout comme l'analyse du cas de l'école<sup>1</sup>, celle du cas de l'école 2 révèle certaines similitudes entre les représentations du directeur et des enseignantes quant au leadership pédagogique du directeur d'école. Par contre, nous remarquons beaucoup plus de différences de points de vue entre les deux catégories de participants de l'école 2 que dans le cas de l'école 1.

Comme le tableau précédent, le Tableau 3 présente la contribution du directeur au développement des connaissances sur le curriculum et l'enseignement en deux volets : le développement des connaissances du directeur d'école et le développement des connaissances des enseignants.

En s'attardant au développement des connaissances du directeur, nous constatons une grande convergence entre les représentations du directeur et des enseignants. Premièrement, tous expriment leur satisfaction quant à la formation et l'acquisition des connaissances générales du directeur sur le curriculum et l'enseignement. Tous aussi attribuent aux enseignants la responsabilité de connaître plus spécifiquement les programmes disciplinaires et l'enseignement. Ensuite, ils reconnaissent unanimement que les visites d'observation du directeur en classe représentent pour lui une opportunité d'apprentissage. D'ailleurs, ils expriment tous le souhait d'une présence plus fréquente de ce dernier dans les classes. La seule différence entre les représentations du directeur et celles des enseignantes se résume à ce qui suit. Le directeur fait le lien entre le développement de ses connaissances et la transmission des informations aux enseignants tandis que les enseignantes mentionnent que le directeur développe ses connaissances dans le but de comprendre la pratique des enseignants pour mieux répondre à leurs besoins.

Pour ce qui est du développement des connaissances des enseignants, le tableau illustre que le directeur et les enseignantes émettent des propos qui convergent en tous points. Tout d'abord, ils soulignent tous l'attention particulière du directeur d'école aux

besoins de formation des enseignants ainsi que le soutien qu'il offre à la formation. Ensuite, le directeur et les enseignants estiment qu'ils ont chacun une responsabilité à assumer dans l'exercice de cette fonction. Enfin, l'ensemble des participants semble se satisfaire du rôle d'informateur du directeur mais n'attribue aucune compétence à leur directeur en tant que formateur des enseignants, préférant accorder cette responsabilité à des personnes ressources spécialisées.

Concernant la fonction de supervision de l'enseignement le tableau révèle peu de ressemblances entre les représentations des deux catégories de participants. En fait, ce sont surtout les différences de points de vue qui attirent ici notre attention. Notons tout d'abord qu'aucune forme de supervision de l'enseignement n'est assurée dans cette école. Tout comme le directeur, les enseignantes reconnaissent la valeur constructive de la supervision de l'enseignement. Cependant, elles s'entendent pour dire que, si le directeur appliquait cette fonction, elles ne s'y objecteraient pas dans la mesure où cette supervision se limiterait aux enseignants en insertion professionnelle. De son côté, le directeur s'octroie la totale responsabilité de cette tâche qu'il voudrait éventuellement exercer auprès de chacun des enseignants de l'école. À l'opposé, les participantes ne reconnaissent pas les compétences du directeur en matière de supervision de l'enseignement et, par le fait même, soutiennent que cette responsabilité revient uniquement aux enseignants expérimentés.

Le Tableau 3 présente plusieurs similitudes entre les représentations des différents participants quant à la coordination du curriculum. Tout d'abord, tous signalent qu'il n'y a aucune forme de coordination du curriculum officielle assurée de cette façon officielle par le directeur ou par un autre responsable. Ensuite, nous constatons que le directeur et les enseignantes associent cette fonction à l'application des programmes disciplinaires et à l'évaluation des élèves. Ce qui distingue leurs représentations a trait à la responsabilité de cette fonction du leadership pédagogique. Le directeur signale que cette initiative lui revient et il exprime la volonté d'exercer éventuellement cette fonction

auprès de chacun des enseignants de l'école. Pour leur part, les enseignantes indiquent que la responsabilité de coordonner le curriculum revient aux enseignants car ce sont eux qui ont les connaissances et les compétences pour le faire. C'est pourquoi elles s'objectent à une coordination du curriculum par le directeur, sauf pour les enseignants en insertion professionnelle.

Enfin, au regard de la supervision des progrès des élèves, le tableau révèle que le directeur, à l'instar des enseignantes, associe cette fonction uniquement aux élèves en difficulté d'apprentissage et en troubles de comportement. Ils s'accordent pour dire que cette responsabilité revient d'abord aux enseignants et ils déplorent tous que le directeur manque de temps pour s'impliquer davantage dans cette tâche. Par contre, le tableau montre quelques différences dans les représentations des participants. Le directeur associe le contrôle du progrès des élèves à son rôle d'intermédiaire entre les enseignants et les intervenants de la commission scolaire. Il exprime d'ailleurs sa satisfaction quant à la qualité et l'intensité de son engagement. Quant à elles, les enseignantes déplorent la diminution de l'implication active du directeur dans le contrôle du progrès des élèves depuis l'application de la réforme du curriculum. Elles souhaitent une intervention plus directe du directeur auprès des élèves en difficulté.

À partir de l'analyse des données, nous sommes en mesure de réaliser l'interprétation des résultats. Ce dernier volet de l'étude fait l'objet du prochain chapitre.

## CHAPITRE V

### INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé, par école, les représentations qu'ont respectivement le directeur et les enseignantes du rôle de leadership pédagogique du directeur d'école et nous en avons fait ressortir les points de convergence et de divergence. Dans le présent chapitre, l'interprétation des résultats obtenus permettra d'accroître notre compréhension des représentations qui peuvent exister en contexte de pratique relativement au rôle du directeur d'école comme leader pédagogique.

Ce chapitre se divise en trois parties. Dans un premier temps, nous traitons des représentations que les participants ont de chacune des fonctions du leadership pédagogique du directeur d'école associé à la gestion du curriculum et de l'enseignement, en lien avec le cadre de référence de l'étude. Dans un deuxième temps, nous abordons les facteurs d'influence du leadership pédagogique. Nous terminons par un questionnaire sur le partage de ce leadership pédagogique.

### 5.1 Représentations du leadership pédagogique par rapport à la gestion du curriculum et de l'enseignement

Cette partie comporte quatre sections, soit une pour chaque fonction du directeur d'école relative à la gestion du curriculum et de l'enseignement. Nous mettons en évidence les représentations communes et particulières aux deux écoles. L'interprétation des résultats de la recherche est faite en rapport avec les écrits recensés. Nous les comparons en particulier avec le modèle d'analyse du leadership pédagogique de Hallinger et Murphy (1987), adapté par Gba et Girard (1998). Rappelons ici que nous avons utilisé ce modèle dans le processus de collecte et d'analyse de données.



### 5.1.1 Développement des connaissances du curriculum et de l'enseignement : de bonnes connaissances obtenues par des modalités de formation diversifiées

Dans l'ensemble, les participants sont satisfaits du rôle exercé par le directeur d'école comme leader pédagogique quant au développement des connaissances du curriculum et de l'enseignement. La quantité et la qualité des connaissances du directeur d'école sont soulignées tant par les directeurs que les enseignantes des deux écoles. L'unanimité existe aussi au sujet de l'importance que les directeurs accordent à la diversité des modalités de formation.

Tous reconnaissent que les directeurs d'école expriment aisément leurs connaissances relatives au curriculum et à l'enseignement et qu'ils valorisent plusieurs types d'activités visant le développement professionnel, autant celui des enseignants que le leur. De plus, les participants mentionnent que les visites d'observation dans les classes, malgré qu'elles soient jugées insuffisantes, les discussions avec les enseignants, ainsi que les activités de formation à l'extérieur comme à l'intérieur de l'école sont des exemples qui illustrent l'intérêt des directeurs d'école pour la formation continue. Un tel engagement dans le rehaussement des compétences professionnelles de chacun peut démontrer, comme le mentionnent Blase et Blase (2001), un leadership pédagogique affirmé par les directeurs d'école.

La principale distinction entre les représentations des deux directeurs se rapporte à leur rôle en tant que formateur des enseignants. Le directeur de l'école 1 apprécie l'exercice de ce rôle qui lui permet de démontrer aux enseignants son souci de mettre ses connaissances à jour et d'entretenir ses compétences reliées à l'enseignement. Il rejoint ainsi Southworth (2002) pour

qui le directeur d'école doit mettre en valeur son leadership pédagogique en démontrant son niveau de connaissances et de compétences en matière de curriculum et d'enseignement, ce qui peut avoir un impact positif sur sa crédibilité auprès des enseignants. De son côté, le directeur de l'école 2 dit ne pas être à l'aise dans l'animation d'activités pédagogiques auprès des enseignants. Cet inconfort du directeur peut être relié au fait qu'il ne se considère pas comme un expert pédagogique, ayant quitté la pratique de l'enseignement depuis quelques années déjà. Ce sentiment a d'ailleurs été soulevé par d'autres directions d'établissement dans les travaux de Hallinger (2003). Par contre, l'attitude du directeur de l'école 2 peut illustrer sa volonté de partager son leadership pédagogique avec des intervenants scolaires et des professionnels de l'éducation qui détiennent l'expertise et les ressources nécessaires pour donner une formation adéquate aux enseignants, tel que le souhaite Lambert (2002).

En ce qui concerne les deux groupes d'enseignantes, elles apprécient que leur directeur respectif déploie beaucoup d'énergie pour promouvoir le développement professionnel des enseignants, par de la formation ou en les dégageant de leur tâche d'enseignement pour travailler en équipe. Mais elles souhaiteraient qu'il effectue plus de visites d'observation dans leurs classes. Ensuite, les représentations des enseignantes s'arriment avec celles de leur directeur d'école respectif en ce qui concerne le rôle du ce dernier relativement à la formation des enseignants. Les enseignantes de l'école 2 préfèrent que leurs activités de formation soient dispensées par d'autres pédagogues que leur directeur d'école, considérant que ses fonctions administratives l'éloignent des tâches professionnelles des enseignants et de la vie de la classe. Elles laissent entendre qu'elles ne sont pas déçues par le fait que leur directeur n'exerce pas ce rôle, puisqu'elles ne le considèrent pas comme un expert en pédagogie. Comme le suggère Lieberman (1988), il est possible de prétendre que ces

enseignantes se perçoivent comme les premières responsables de leur développement professionnel, croyant que les savoirs pédagogiques se retrouvent tout d'abord dans la communauté enseignante.

Toutefois, Blase et Blase (1998) mentionnent que, en tant que responsable de la formation et du développement de ceux qu'il dirige, le directeur d'école, comme leader pédagogique, doit déployer ses compétences de formateur dans certaines situations. C'est d'ailleurs ce qui a été noté par les enseignantes de l'école 1 qui, tout comme leur directeur d'école, reconnaissent ses compétences d'enseignants en exprimant leur appréciation des activités de formation animées par ce dernier. En plus de l'obliger à se rapprocher de la vie de la classe, cette prise en charge de la formation par le directeur d'école pourrait avoir comme effet d'encourager les enseignants à investir dans leur propre développement professionnel (Dufour, 2002).

Comme dans le modèle de leadership pédagogique de Hallinger et Murphy (1987), les participants font ressortir l'importance des échanges entre directeur et enseignants sur le curriculum et l'enseignement. Quoique tous déplorent le manque de disponibilité des directeurs d'école, ils mettent en valeur sa participation aux activités scolaires ainsi que ses visites en classe. Cette implication du directeur dans la vie de classe lui offre une occasion de parfaire ses propres connaissances pédagogiques et curriculaires et, du même coup, ouvre la porte à des discussions enrichissantes avec les enseignantes. Par contre, le rôle attribué par Hallinger et Murphy (1987) au directeur d'école, à titre d'enseignant occasionnel auprès des élèves, n'est pas abordé par les participants et il ne nous semble pas réaliste de le proposer. Il serait en effet peu probable que le système scolaire québécois actuel, incluant les instances syndicales, favorise l'incursion du directeur d'école dans les champs spécifiques de compétences des enseignants par la prise en charge occasionnelle de

l'enseignement, la suppléance ou encore les cours particuliers dispensés à certains élèves.

#### 5.1.2 Coordination du curriculum : une compréhension et une application à améliorer.

L'ensemble des participants a une compréhension limitée et incomplète des responsabilités reliées à la coordination du curriculum. De plus, il semble que cette fonction n'est pas exercée de façon suffisante et appropriée dans les deux écoles de l'étude.

Parmi toutes les fonctions du directeur d'école abordées lors des entrevues, la coordination du curriculum est celle qui a provoqué le plus d'hésitation et d'inconfort chez les participants interrogés. En effet, il appert que les directeurs et les enseignantes des deux écoles manquent de connaissance et de compréhension des responsabilités du directeur d'école reliées à cette fonction. Tous associent la coordination du curriculum presque exclusivement à la supervision de l'application des programmes disciplinaires, ce qui ne couvre en réalité qu'une partie de cette responsabilité du directeur d'école. De plus, les opinions des participants sont très variées en ce qui concerne la responsabilité des acteurs relativement à la coordination du curriculum. Certains la confieraient aux enseignants tandis que d'autres pensent qu'elle relève du directeur d'école. La méconnaissance de la fonction par l'ensemble des participants peut expliquer, en partie, qu'aucune forme de coordination officielle du curriculum n'est assurée par les deux directeurs d'école et qu'aucun responsable n'est désigné pour assumer ce rôle dans leur école.

Les deux directeurs d'école se fient principalement au professionnalisme des enseignants pour l'application des programmes disciplinaires, qui représente, à

leurs yeux, rappelons-le, la principale responsabilité associée clairement à la coordination du curriculum. On pourrait supposer que c'est la raison pour laquelle le directeur de l'école 1 et les enseignantes de l'école 2 affirment que cette responsabilité revient en tout premier lieu aux enseignants. Pourtant, à l'opposé, le directeur de l'école 2 et les enseignantes de l'école 1 sont d'avis qu'un directeur d'école devrait jouer un rôle de premier plan dans la supervision de l'application des programmes disciplinaires, comme le soutiennent aussi Hallinger et Murphy (1987). Les enseignantes de l'école 1 voient un lien entre l'exercice du leadership pédagogique de leur directeur et la création d'un comité d'arrimage des cycles par ce dernier, malgré qu'il n'en fasse pas partie. À cet égard, nous nous demandons alors si la responsabilité du fonctionnement de ce comité repose exclusivement sur les épaules des enseignants.

Les résultats démontrent que tous les participants se représentent les diverses responsabilités du directeur d'école associés à la coordination du curriculum assez différemment de celles qui sont proposées par Hallinger et Murphy (1987) dans leur modèle d'analyse du leadership pédagogique. Par exemple, aucun participant ne fait mention d'une implication quelconque du directeur dans l'évaluation des contenus de programmes et des divers examens élaborés par les enseignants. À notre avis, il est d'ailleurs utopique de penser qu'une telle pratique puisse exister dans notre système québécois d'éducation, à moins qu'un directeur d'école doute fortement des compétences professionnelles d'un enseignant. Même si le directeur doit s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés aux élèves, ne revient-il pas à l'enseignant, en tant que professionnel, de concevoir les contenus des cours et des examens selon les exigences ministérielles?

### 5.1.3 Supervision de l'enseignement : la reconnaissance unanime de sa valeur constructive

Les résultats de l'étude mettent en évidence la valeur constructive attribuée à la supervision de l'enseignement et son effet sur la qualité des services offerts aux élèves. Ils font également ressortir les divergences d'opinions quant à la personne à qui cette responsabilité devrait revenir.

Les deux directeurs d'école ainsi que les enseignantes de l'école 1 considèrent que la supervision de l'enseignement fait partie de l'ensemble des responsabilités du directeur d'école. Les directeurs d'école exercent une supervision formelle de l'enseignement auprès des enseignants en insertion professionnelle. Ils indiquent clairement leur souhait d'exercer une supervision de l'enseignement auprès d'un plus grand nombre d'enseignants, mais dans la mesure où ils disposeraient de temps pour le faire. Les directeurs voient la supervision de l'enseignement comme une occasion d'échanger avec les enseignants au sujet de la pédagogie et des activités de la classe plutôt qu'une situation d'évaluation exigeant de porter un jugement formel sur l'acte d'enseigner.

Cependant, malgré qu'il reconnaisse sa responsabilité quant à la supervision de l'enseignement et l'importance de consacrer plus d'énergie à cette tâche, le directeur de l'école 2 affirme ressentir un malaise face à ce rôle. Ce sentiment recoupe celui de plus de 200 directeurs d'école ayant participé à une enquête menée par le Conseil supérieur de l'Éducation (1999). Ces derniers éprouvent un sentiment de déqualification en matière de pédagogie et croient qu'un bon nombre d'enseignants ne leur reconnaissent pas de crédibilité pédagogique. Cela est corroboré par les enseignantes de l'école 2 qui s'opposent farouchement à toute forme de supervision de la part du directeur d'école. Tout

en admettant que leur directeur se distingue par ses connaissances du curriculum et de l'enseignement, elles ne reconnaissent pas ses compétences comme leader pédagogique en matière de supervision de l'enseignement étant donné qu'il n'enseigne plus depuis un certain nombre d'années. Comme pour la coordination du curriculum et la formation auprès des enseignants, les enseignantes de cette école ne s'opposent pas à la supervision de l'enseignement comme telle, mais s'objectent à ce que cette responsabilité soit attribuée au directeur d'école. Elles affirment que cette responsabilité revient aux experts pédagogiques, en l'occurrence des enseignants d'expérience ou des conseillers pédagogiques qui, eux, détiennent l'expertise professionnelle nécessaire à l'exercice de cette fonction.

Les pratiques de supervision que les directeurs d'école souhaiteraient exercer comme leader pédagogique auprès de l'ensemble des enseignants ressembleraient à celles proposées dans le modèle de Hallinger et Murphy (1987). Par ailleurs, les directeurs des deux écoles mentionnent qu'il leur est actuellement difficile d'exercer une supervision auprès de l'ensemble des enseignants en raison de leurs activités d'intendance (tâches administratives, rencontres, gestion de diverses ressources, situations imprévues, etc.). Ils désireraient toutefois s'investir davantage dans la supervision de l'enseignement, souhaitant, entre autres, faire plus de visites d'observation dans les classes, suivies de rencontres de rétroaction et de discussions avec les enseignants. Nous en déduisons que, s'ils avaient plus de temps et de latitude dans leur travail, ils consacraient plus d'énergie à différentes responsabilités reliées à la supervision de l'enseignement.

#### 5.1.4 Contrôle du progrès des élèves : un rôle exercé surtout par les enseignants et les professionnels auprès des élèves en difficulté

Les résultats démontrent que, selon les représentations des participants, le contrôle du progrès des élèves n'est pas assuré par le directeur d'école mais surtout par les enseignants et les autres professionnels de l'école. De plus, ce sont principalement les élèves en difficultés qui font l'objet d'un contrôle.

Il se dégage de l'étude que les deux directeurs d'école expriment leur satisfaction dans l'exercice de leur rôle relatif au contrôle du progrès des élèves. Ils ont l'impression de s'impliquer activement dans cette fonction en soutenant les efforts des enseignants. Contrairement à ces derniers, les enseignantes des deux écoles déplorent une diminution de l'implication active de leurs directeurs respectifs sur ce plan, et ce, plus particulièrement depuis l'implantation de nouveau pédagogique. Le manque de temps et la lourdeur de la tâche des directeurs d'école expliqueraient, une fois de plus, une disponibilité restreinte de leur part.

L'ensemble des participants associe le contrôle du progrès des élèves au soutien et à l'encadrement exercés auprès des élèves éprouvant des difficultés de comportement ou d'apprentissage. Il est quand même surprenant de constater que les participants, et plus particulièrement les directeurs d'école, qui sont pourtant des gestionnaires informés, n'ont aucunement parlé du plan de réussite ou de projet éducatif comme outils de contrôle du progrès des élèves. Pourtant, le ministère de l'Éducation indique clairement que chaque école a la responsabilité d'analyser la situation des élèves quant aux apprentissages et au cheminement scolaire, de fixer des objectifs mesurables, de procéder à l'évaluation des résultats et d'en rendre compte par l'entremise de son plan de



réussite (Gouvernement du Québec, 2001). Nous nous interrogeons sur l'utilité que reconnaissent les acteurs du milieu à cet outil et sur l'usage qu'ils en font.

Il faut préciser que, depuis plusieurs années, la réussite scolaire est une source de préoccupations sociales, provoquées par le taux élevé d'abandon scolaire avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (Gouvernement du Québec, 1997b). On sait que l'une des principales visées de la réforme de l'éducation au Québec est de contrer l'échec scolaire. Ce but expliquerait-il que les participants associent le contrôle du progrès des élèves avant tout et presque exclusivement aux élèves en difficulté de comportements ou d'apprentissage?

En comparant nos résultats au modèle de Hallinger et Murphy (1987), nous constatons une grande différence entre certains éléments de ce modèle et les représentations des participants. Ces auteurs croient que le leadership pédagogique du directeur d'école, quant au contrôle du progrès des élèves, se concrétise d'abord par des rencontres individuelles entre le directeur et les enseignants pour discuter du progrès de l'ensemble des élèves de l'école. Mais considérant le nombre élevé d'élèves par classe et par école ainsi que l'ampleur de la tâche actuelle des directeurs d'école, cette démarche ne serait-elle pas illusoire dans ce contexte scolaire québécois actuel? De plus, Hallinger et Murphy (1987) considèrent que les directeurs d'école devraient analyser les contenus des examens élaborés par les enseignants afin d'identifier les forces et faiblesses en ce qui concerne le respect des programmes prescrits. Cela n'aurait-il pas comme effet de mettre en cause le professionnalisme des enseignants? Par contre, la transmission d'informations par le directeur aux enseignants au sujet du progrès des différents groupes d'élèves nous semble une idée intéressante, dans la mesure où elle ne crée pas un climat de compétition entre les enseignants et entre les classes. Bien planifiée, cette démarche pourrait avoir pour effet de rassembler l'école autour d'un but

commun, ce qui engendrerait peut être une motivation collective à valoriser les efforts et les résultats de chacun.

En résumé, au regard des fonctions relatives à la gestion du curriculum et de l'enseignement, il ressort que les directeurs et les enseignantes des deux écoles reconnaissent chez les directeurs d'école certains comportements attendus d'un leader pédagogique, tels que présentés dans la littérature. Cependant, nous remarquons que les participants de l'école 1 attribuent une plus grande part de responsabilité du leadership pédagogique à leur directeur que les participants de l'école 2. Dans cette école, les enseignantes se considèrent plus aptes que leur directeur à exercer certaines des responsabilités rattachées au leadership pédagogique alors que le directeur se voit comme le principal leader pédagogique. D'autre part, notre analyse des résultats nous amène à identifier certains facteurs pouvant influencer l'exercice du leadership pédagogique des directeurs d'école. Quelques-uns font d'ailleurs l'objet de la prochaine partie de ce texte.

## 5.2 Facteurs d'influence du leadership pédagogique

Certains facteurs peuvent influencer l'exercice du leadership pédagogique des directeurs d'école qui ont participé à cette étude. Nous croyons que les caractéristiques personnelles et les particularités du contexte de travail peuvent avoir un impact sur leurs comportements et leurs attitudes. Nous sommes également en mesure d'affirmer que certains substituts du leadership dans les écoles pourraient influencer l'exercice du leadership pédagogique des directeurs d'école.

### 5.2.1 L'expérience professionnelle du directeur d'école

Le directeur de l'école 1 occupe un poste de direction au primaire depuis plus de huit ans, dont les quatre dernières années à cette école. Avant d'être directeur, il a enseigné l'ensemble des matières de base pendant sept ans et ce, à différents cycles du primaire et dans différentes écoles. Il semble que ces années d'expérience à la barre de plus d'une école le rendent à l'aise à exercer les fonctions exigeant un leadership pédagogique. Entre autres, il est possible que le champ d'enseignement dans lequel il enseignait avant d'accéder à un poste de direction ait contribué à son désir de s'impliquer personnellement comme formateur des enseignants de son école. Le fait que les enseignantes ayant participé à l'étude apprécient recevoir ses conseils en matière de curriculum et de pédagogie peut témoigner d'une reconnaissance de son expertise et de ses compétences et faire valoir son influence sur le plan pédagogique.

Pour sa part, le directeur de l'école 2 occupe un poste de directeur d'école au primaire depuis trois ans dont deux à cette école. Auparavant, il a enseigné pendant cinq ans dans la spécialité éducation physique. Nous avons noté que le directeur de cette école ressentait un certain inconfort par rapport à l'exercice de certaines responsabilités parce qu'elles exigeraient, à ses yeux, une incursion dans la vie professionnelle des enseignants. Nous croyons aussi que le peu d'années d'expérience à la barre d'une direction d'école pourrait expliquer en partie son hésitation à se positionner face aux enseignants et sa préférence pour des échanges informels de connaissances. Les enseignantes ont d'ailleurs mentionné que son expérience comme éducateur physique plutôt que comme enseignant généraliste limite ses compétences pédagogiques ce qui expliquerait qu'en cas de besoin, elles

préfèrent se référer à d'autres enseignants d'expérience ou au conseiller pédagogique.

### 5.2.2 Les particularités du contexte de travail

Bossert, Dwyer, Rowan, et Lee (1982) indiquent que le contexte de gestion du curriculum et de l'enseignement dans lequel évolue le directeur d'école peut avoir un impact sur son leadership pédagogique.

Le nombre d'établissements à diriger a été soulevé par les participants comme une particularité du contexte de travail à prendre en considération dans l'exercice du leadership pédagogique. Le directeur de l'école 1 apprécie grandement le fait de n'avoir qu'une seule école à diriger, lui qui a déjà fait l'expérience de diriger un regroupement d'écoles, mentionne qu'il est plus facile pour un directeur d'exercer un leadership pédagogique lorsqu'il n'a qu'une seule école sous sa responsabilité, c'est-à-dire un seul bâtiment et une seule équipe d'enseignants. Dans cette situation, il peut compter sur l'apport du personnel de soutien et des ressources professionnelles qui travaillent à temps plein dans l'école, ce qui lui permet de se consacrer davantage à d'autres responsabilités, comme celles associées au leadership pédagogique.

Le directeur de l'école 2 souligne, à quelques reprises, les difficultés d'exercer son rôle de leader pédagogique, principalement parce qu'il doit assurer la gestion d'un regroupement de petites écoles rurales éloignées les unes des autres. Cette situation entraîne de sa part de nombreux déplacements, exige le partage de son temps entre ces trois écoles et lui demande de gérer l'établissement avec un personnel de soutien et des ressources professionnelles qui travaillent à temps partiel seulement. Comme l'indiquent Leithwood, Jantz et Steinbach (1999), il est difficile pour le directeur d'école, exerçant ses fonctions

dans des établissements relativement isolés et disposant de faibles ressources, de devenir un leader pédagogique proactif dans son milieu.

Nous croyons que le contexte du renouveau pédagogique peut aussi influencer l'exercice du leadership pédagogique des directeurs d'école. À cet égard, les participants ont tous déploré le manque de disponibilité des directeurs d'école en ajoutant que cette lacune serait due à l'ampleur de leur tâche administrative qui, selon eux, a augmenté de façon importante depuis l'implantation du renouveau pédagogique.

Cependant, malgré ce contexte, les enseignantes mentionnent que leur directeur met tout en place pour faciliter leur travail et favoriser leur développement professionnel. En encourageant le travail d'équipe entre enseignants en les dégageant de leur tâche d'enseignement et en leur accordant du temps pour travailler avec les conseillers pédagogiques, le directeur d'école crée un contexte de travail motivant et favorable à l'autonomie professionnelle. De cette façon, il offre du support et consolide le sentiment de compétence des enseignantes. Ceci peut avoir comme impact de renforcer leur satisfaction au travail, comme le suggèrent Ryan, Sheldon, Kasser et Deci (1996).

En plus de l'expérience personnelle et professionnelle des directeurs d'école et des particularités du contexte de travail, nous croyons que des substituts du leadership peuvent également influencer le leadership pédagogique.

### 5.2.3 Les substituts du leadership pédagogique

Des études effectuées par Kerr et Jermier (1978) auprès de plusieurs organisations ont permis de découvrir qu'une variété de caractéristiques

individuelles, organisationnelles ou reliées à la tâche des employés pouvaient influencer les relations entre les comportements d'un leader et la satisfaction et le rendement des dits employés. Ces variables appelées substituts du leadership peuvent remplacer, neutraliser ou rehausser les effets des comportements d'un leader au sein d'une organisation. Par exemple, un fort leadership reconnu chez les employés subordonnés pourrait se substituer au leadership d'un supérieur et l'exercice de tâches routinières pourrait, quant à lui, neutraliser les effets du leadership. Dans ces cas, l'expression du leadership d'un dirigeant semblerait moins nécessaire. D'ailleurs, selon Kerr et Jermier, (1978), lorsque les rôles sont bien définis et les normes clairement établies, il serait préférable d'exercer un leadership moins directif.

Dans le cas des deux écoles qui nous intéressent, il apparaît que les directeurs n'ont pas constamment besoin d'exercer leur leadership pédagogique ouvertement puisque la pratique professionnelle des enseignantes ne l'exigerait pas tout le temps. L'expérience professionnelle des enseignantes, leur formation et leurs aptitudes, développées au fil des années, leur ont permis d'acquérir une indépendance professionnelle qui peut se substituer au leadership pédagogique des directeurs d'école le rendant ainsi moins nécessaire. Aussi, les rôles pédagogiques de même que les responsabilités bien définies des enseignants, selon les conventions collectives, ne nécessitent pas l'exercice d'un leadership pédagogique directif de la part des directeurs d'école sur les tâches quotidiennes des enseignants. L'analyse des données recueillies auprès des directeurs et enseignantes des deux écoles permet de supposer qu'avec des enseignants qui font preuve d'une bonne autonomie professionnelle, les directeurs n'ont pas toujours besoin d'exercer leur leadership ouvertement ou de leur donner des directives de manière constante sur le plan pédagogique.

Enfin, le manque de présence constante des directeurs dans l'école, et plus spécifiquement les absences fréquentes du directeur de l'école 2, peut être une autre forme de substitut du leadership qui, dans ce cas, peut neutraliser son leadership pédagogique au regard de la tâche et du soutien aux enseignantes. À la lumière des résultats obtenus à partir des représentations du leadership pédagogique des participants ainsi que des facteurs qui peuvent influencer l'exercice du leadership pédagogique, nous croyons qu'un certain partage du leadership pédagogique entre le directeur et ses enseignantes est possible, voire souhaitable. C'est d'ailleurs à cet aspect du leadership pédagogique qu'est consacrée la dernière partie de ce chapitre.

### 5.3 Le partage du leadership pédagogique

Les directeurs ainsi que les enseignantes des deux écoles respectives reconnaissent la valeur du leadership pédagogique d'un directeur dans son école. Toutefois, il ressort que cette responsabilité ne revient pas uniquement au directeur d'école. L'étude fait ressortir plusieurs éléments qui indiqueraient une ouverture de la part des directeurs et des enseignantes à un partage du leadership pédagogique relié à la gestion du curriculum et de l'enseignement.

L'appropriation du titre de leader pédagogique, par les directeurs, provoque des réactions différentes d'un groupe d'enseignantes à l'autre. Les enseignantes de l'école 1 considèrent que la plupart des fonctions du leadership pédagogique relèveraient de leur directeur d'école, tout en se reconnaissant qu'elles ont un rôle à jouer dans la coordination du curriculum et à la supervision du progrès des élèves. Pour leur part, les enseignantes de l'école 2 s'attribuent plusieurs responsabilités, ce que leur directeur ne semble pas forcément approuver. Soulignons que, malgré leur bonne volonté, les deux directeurs d'école affirment

ne pas pouvoir répondre à toutes les exigences du leadership pédagogique sans une participation formelle et substantielle des enseignants.

Le fait que les directeurs d'école encouragent l'autonomie professionnelle des enseignants, communiquent ouvertement avec eux, répondent à leurs besoins et leur délèguent des responsabilités qui pourraient, en fait, leur revenir, montre un désir de partager certains mandats associés à la gestion du curriculum et de l'enseignement. Il serait important qu'ils présentent aux enseignants leur vision du partage du leadership pédagogique et qu'ils tentent de l'arrimer avec celle des enseignants afin de construire une vision commune basée sur la contribution de chacun. Pour des enseignantes qui manifestent déjà un sens du leadership pédagogique, ce serait l'occasion de s'approprier des responsabilités et de s'impliquer dans les décisions visant à la bonne marche de l'école et à la réussite des élèves. Selon Harchar (1993), un mode de gestion participative est signe d'une direction efficace et représente la marque d'un vrai leadership pédagogique.

Toutefois, nous nous interrogeons sur les implications d'un partage du leadership pédagogique entre les enseignants et le directeur d'école. Selon Gather-Thurler (2000), le partage du leadership favorise une construction interactive de nouvelles compétences des enseignants en termes de prise de décision et d'analyse de situations dans le contexte scolaire. Quoique consciente des particularités du rôle du directeur d'école et de celui des enseignants, il nous semble approprié de formuler quelques questions. Le partage du leadership imposerait-il une nouvelle organisation interne qui demanderait un rééquilibrage du temps de travail des enseignants (en présence ou non des élèves)? Les enseignants seraient-ils prêts à assumer le poids de nouvelles responsabilités et de l'imputabilité inhérente? Le directeur accepterait-il de délaissé certains pouvoirs ou de renoncer au contrôle bureaucratique?



Le partage des pouvoirs des directeurs et la responsabilisation des enseignants au regard des différentes fonctions du leadership pédagogique rejoignent une des facettes du leadership transformationnel. En effet, ce type de leadership mise sur la valorisation du travail d'équipe et l'expertise de chaque intervenant du milieu pour améliorer le fonctionnement de l'école (Southworth, 1998). Dans cette perspective, le leadership pédagogique pourrait engendrer une transformation des pratiques caractérisée par une prise de pouvoir de chacun sur son travail qui serait soutenue par une équipe de leaders visant le même but, celui de la réussite des élèves.

## CONCLUSION

Pour conclure, rappelons que cette étude a été entreprise afin de connaître et de comprendre les représentations qu'ont les enseignants et le directeur d'école du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique relativement à la gestion du curriculum et de l'enseignement. Pour ce faire, nous avons réalisé l'étude de cas de deux écoles. Des entrevues individuelles ont été menées auprès de chacun des directeurs d'école et des entrevues collectives ont été réalisées auprès d'un groupe d'enseignantes de chaque école.

### *Principaux résultats*

Les résultats obtenus indiquent de façon générale que les représentations des directeurs et des enseignantes ayant participé à l'étude sont à la fois diversifiées et semblables, selon les fonctions associées au leadership pédagogique rattaché à la gestion du curriculum et de l'enseignement. Voici quelques points saillants.

Tout d'abord, il ressort que l'ensemble des participants reconnaît la contribution du directeur d'école au développement des connaissances du curriculum et de l'enseignement à la fois pour lui-même et pour les enseignants de son école. En d'autres termes, ils mettent en évidence l'attention particulière portée par les directeurs à leur formation professionnelle et aux besoins de formation des enseignants. Les directeurs accordent également de l'importance à leur rôle d'informateur auprès de l'équipe-école. Par contre, le rôle du directeur d'école comme formateur des enseignants n'est pas reconnu unanimement puisque certains participants préfèrent attribuer cette responsabilité à des enseignants

d'expérience ou à un conseiller pédagogique. Le niveau de reconnaissance ou encore d'engagement du directeur d'école comme formateur des enseignants peut dépendre, en partie, du champ d'enseignement dans lequel il enseignait avant d'accéder à un poste de direction.

Un autre constat touche la supervision de l'enseignement. Cette fonction qui est généralement perçue comme une responsabilité du directeur d'école en tant que leader pédagogique semble aussi enrichissante pour le directeur que pour les enseignantes. Elle peut être vue comme une occasion de partage de connaissances pédagogiques entre le directeur et l'enseignant. Le manque d'expérience dans le champ d'enseignement académique et l'éloignement de la pratique pédagogique en classe constitueraient des éléments susceptibles de nuire à la crédibilité du directeur d'école dans l'exercice de cette fonction qui reviendrait, selon certains, à des enseignants reconnus comme leaders pédagogiques.

En ce qui concerne la coordination du curriculum et de l'enseignement, les résultats révèlent que cette responsabilité est principalement associée par les participants à l'application des programmes d'études et qu'elle n'est assurée ni par le directeur ni par une autre personne. Les avis sont partagés quant à l'attribution de la responsabilité relative à cette fonction, certains croyant qu'elle revient au directeur d'école et d'autres aux enseignants.

Enfin, le contrôle du progrès des élèves est relié principalement au progrès des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement. Aussi, cette responsabilité est attribuée majoritairement aux enseignants lesquels souhaiteraient, toutefois, une plus grande implication du directeur et un meilleur

accompagnement de sa part afin de répondre plus efficacement aux besoins des élèves en difficulté.

Les résultats révèlent également que certains facteurs, comme l'expérience professionnelle du directeur, les particularités du contexte de travail et les substituts du leadership, pourraient avoir une influence sur l'exercice du leadership pédagogique du directeur d'école relié à la gestion du curriculum et de l'enseignement. Entre autres, les années d'expérience du directeur à titre d'enseignant de diverses matières dans tous les cycles d'apprentissage lui procurerait une plus grande confiance sur le plan pédagogique. Par rapport au contexte de travail, la gestion d'un regroupement d'écoles représenterait un obstacle majeur à l'exercice du leadership pédagogique. Un directeur placé dans une telle situation dispose de moins de temps à consacrer aux enseignants et aux élèves et doit composer avec moins de ressources humaines (personnel de soutien et professionnel non enseignant) dans l'école. Il appert également que des substituts du leadership tels que l'expérience professionnelle des enseignants et leurs responsabilités pédagogiques bien définies, peuvent substituer ou neutraliser le leadership pédagogique des directeurs d'école dans un tel contexte.

Les résultats laissent également entrevoir une possibilité, voire un souhait de partage des responsabilités de la gestion du curriculum et de l'enseignement entre le directeur et les enseignants. Une gestion misant sur la participation des enseignants à certaines décisions et leur implication dans l'exercice de certaines fonctions collectivement acceptées pourraient remédier à des contraintes qui empêchent les directeurs d'école d'exercer leur leadership pédagogique tel qu'ils le souhaiteraient.

### *Apports et limites de la recherche*

La présente recherche prend son importance sur plusieurs plans. D'abord, elle se distingue sur le plan théorique puisque, à notre connaissance, aucune documentation scientifique ne fait état de résultats de recherches sur le leadership pédagogique des directeurs d'école québécois en ce qui touche la gestion du curriculum et de l'enseignement, obtenus à partir des représentations du directeur et des enseignants. Ensuite, cette recherche peut servir à améliorer la connaissance et la compréhension du rôle de leader pédagogique du directeur d'école et permettre d'observer et d'analyser les modalités d'application de ce concept dans les écoles québécoises. De plus, nous croyons que cette recherche a une importance d'ordre pratique. Les retombées peuvent être mises à contribution dans la conception et l'élaboration de programmes de formation à l'intention des directeurs d'école et des aspirants à un poste de direction. Les résultats de cette recherche peuvent aussi inciter les directions générales des commissions scolaires à tenir compte du leadership pédagogique dans les entrevues de sélection pour les postes de direction d'école. Enfin, ces résultats peuvent être profitables aux écoles qui, en période de mise en application du renouveau pédagogique, désirent améliorer les compétences du directeur d'école comme leader pédagogique associé à la gestion du curriculum et de l'enseignement.

Pour ce qui est des limites de cette recherche, nous croyons que le cadre d'analyse emprunté au modèle de Hallinger et Murphy (1987) par Gba et Girard (1998) n'est pas entièrement adapté au mode de fonctionnement des écoles québécoises, manquant parfois de réalisme à l'égard de comportements attendus du directeur d'école dans l'exercice de certaines fonctions. Nous constatons donc qu'il ne peut s'appliquer qu'en partie aux responsabilités du directeur d'école dans le système d'éducation québécois. Enfin, nous pouvons

penser que le nombre restreint d'écoles et de participants qui, de plus, proviennent de la même région administrative pourrait constituer une limite à la recherche. De ce fait, même s'ils fournissent des indications importantes, issues d'une recherche menée avec rigueur, les résultats ne peuvent pas être généralisés aux écoles du Québec.

### *Perspectives de recherche*

Ainsi, des recherches subséquentes pourraient être effectuées auprès d'un plus grand nombre d'écoles réparties dans plusieurs milieux différents. Cela permettrait une compréhension plus approfondie des représentations du rôle de leadership pédagogique du directeur d'école. Ajoutons qu'il serait intéressant d'utiliser un autre modèle d'analyse du leadership pédagogique du directeur d'école qui correspondrait davantage aux conditions de la pratique professionnelle des directions d'école du Québec. Finalement, il serait pertinent d'orienter les recherches dans ce domaine vers l'étude du partage du leadership pédagogique au sein d'une équipe-école en contexte de gestion du curriculum et de l'enseignement.

À la lumière de cette recherche, nous croyons qu'une des premières responsabilités du directeur d'école en tant que leader pédagogique devrait être de clarifier, avec les enseignants et les autres membres de l'équipe-école, la vision de son rôle comme leader pédagogique. Il serait possible que tous aient la même compréhension des différentes fonctions qui s'y rattachent quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement. En plus d'avoir un impact positif sur leurs pratiques professionnelles respectives, cette concertation favoriserait une juste appréciation du travail effectué par le directeur. Ce partage des représentations du leadership pédagogique du directeur d'école pourrait se refléter également sur la réussite des élèves.

## RÉFÉRENCES



- Abric, J. -C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Andrews, R. & Bamburg, J. (1991). School goals, principals, and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(3), 175-191.
- Association des cadres scolaires du Québec (2001). *Rapport annuel*. Québec : ACSQ.
- Barth, R. S. (1988). *Building a professional culture in schools*. New York : Teachers College Press.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within : Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Bennis, W. & Nanus, W. (1985). *Leaders*. New-York : Harper & Row.
- Blase, J. & Blase J. (1998). *How really good principals promote teaching & learning. Handbook of instructional leadership*. London : Corwing Press inc.
- Blase, J. & Blase J. (2001). The teacher's principal. *Journal of Staff Development*, 22(1), 22-25.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B. & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quaterly*, 18(3), 34-64.
- Brassard, A., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A., Savoie-Zajc, L., Héon, L. & Saedeleer, S. (2001). *Les directions d'établissement et les changements en éducation*. GRIDES : Université de Montréal.
- Brunet, L. & Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école : Un atout pour une politique de décentralisation. *Revue Éducation et Francophonie*, 29(2), 283-299.
- Brunet, L., Brassard, A. & De Saedeleer, S. (2001). La décentralisation dans le système d'enseignement au Québec. Dans M. Saint-Pierre & L. Brunet, *De la décentralisation au partenariat : administration en milieu scolaire* (pp.95-120). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York : Harper and Row.
- Bush, T. (2003). *Theories of education leadership and management*. London : Paul Chapman Publishing.

- Bush, T. & Coleman, M. (2000). *Educational management development unit*. London : Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. & Glover, D. (2002). *School leadership : Concept and Evidence*. Nottingham : NCSL.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle, Rapport annuel 1991-1992*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1999). *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*. Québec : Éditeur Officiel du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Québec : Éditeur Officiel du Québec.
- Corriveau, L. (2004). Identification professionnelle ou suridentification à la profession? La situation de directrices et de directeurs d'établissement scolaire québécois. *Revue Éducation et Francophonie*, 3(2), 95-110.
- DeBevoise, W. P. (1984). Synthesis of research on the school principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Dempster, N. (2000). Guilty or not: the impact and effects of site-based management on schools. *Journal of Educational Administration*, 38(1), 47-65.
- Dufour, R., Dufour, R. & Eaker, R. (2004). *On common ground : The power of professional learning communities*. Bloomington, IN : National Education Service.
- Dufour, R. (2002). The learning-centered principal. *Educational Leadership*, 59(8), 12-15.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC : The Albert Shanker Institute.
- Ekholm, M. (1992). Evaluating the impact of comprehensive school. Leadership development. *Education and Urban Society*, 24(3), 365-385.

- Fisher G. N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Fullan, M. (2001) *The New Meaning of Educational Change* (3<sup>e</sup> édition.). Toronto : Irwin Publishing.
- Garnier, C. et Sauvé, L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un design de recherche. *Réflexions*, 1, 1998- 1999, 63-76.
- Gather Thurler, M. (1993). Renouveau pédagogique et responsabilités de la direction de l'établissement, dans Actes du Colloque franco-suisse de l'AFIDES, *Le directeur/la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique*. Morges (Suisse).
- Gather Thurler, M. (2000). *Transformer l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Gba, D. & Girard, L. (1998). *Leadership pédagogique et écoles performantes*. Montréal : Éditions Behaviora.
- Glickman, C. (1990). *Supervision of instruction : A development approach* (2<sup>e</sup> édition). Toronto : Allyn & Bacon.
- Gouvernement de Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *L'école éloignée en réseau*. Québec : Éditeur Officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Éditeur Officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (1999). Première rencontre nationale sur la réforme du curriculum. *Revue Virage Express*, 1(2). Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (1998). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur Officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Éditeur Officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *Réaffirmer l'école*. Québec : Éditeur Officiel du Québec.

- Grégoire, R. (1990). Les facteurs qui façonnent une bonne école. *Vie Pédagogique*, 125, novembre-décembre, 17-23.
- Hallinger, P. (1992). School leadership development : Evaluating a decade of reform. *Education and Urban Society*, 24(3), 300-316.
- Hallinger, P. (2003). *Reshaping the landscape of school leadership development : A global perspective*. Lisse, Netherlands : Swets & Zeitlinger.
- Hallinger, P., Bickman, L. & Davis, K. (1996). School Context, principal leadership and student reading achievement. *Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness : A review of empirical research. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 77-88.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional management behaviours of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Harchar, R. L. (1993). *Collaborative power : A grounded theory of administrative instructional leadership in the elementary school*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Atlanta, États-Unis.
- Heck R. H., Larsen, T. J. & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement : Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Inhauspé, P. (1998). Transformer l'école, nouvelle responsabilité des directions d'établissement. Dans G. Pelletier & R. Charon, *Diriger en période de transformation*, (pp. 47-61). Montréal : Éditions de l'AFIDES.
- Javeau, C. (1970). *Essai sur la réforme administrative de l'école*. Bruxelles : Édition de l'Institut de Sociologie.
- Jonhson, W. & Snyder, K (1986). Instructional leadership training needs for school principals. *Journal of Educational Administration*, 24(2), 237-53.

- Karsenti, T. & Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans L. Savoie-Zajc. & T. Karsenti, *Introduction à la recherche en éducation*, (pp.225-247). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Kerr, S. & Jermier, J. M. (1978). Substitutes for leadership :Their meaning and mesurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22, 375-403.
- Kouzes, J. & Posner, B. (1991). *Les défis du leadership*. Paris : Éditions Afnor.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership : a constructivist perspective. *Educational Administration Quaterly*, 28(3), 430-443.
- Lambert, L. (2002). A Framework for Shared Leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Langlois, L. (2002). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une seule passion*. Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Leithwood, K., Jantz, D. & Steinbach, R. (1999). Changing leadership for changing times. Buckingham: Open University Press.
- Lieberman, A. (1988). *Building a Professional Culture in School*. New-York : Teachers College Press.
- Lindelow, J. & Heynderickx, J. (1989). *School-based management & School leadership. Handbook for Excellence* (2<sup>e</sup> édition). University of Oregon.
- Marks, M. & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance : An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly* 3(3), 370-397.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study application in education*. San Francisco : Jossey Bass.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Moxley, R. S. (2000). *Leadership and Spirit*. San Francisco : Jossey-Bass.

- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. *Advances in Educational Administration*, 1, part B, 163-200.
- Murphy, J. (1992). *Restructuring Schooling : The Equity Infrastructure*. Cambridge. The National Center for Educational Leadership.
- Murphy, J. & Beck, L. G. (1994). *Ethics in Educational Leadership Programs: An Expanding Role*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press Inc.
- National College for school leadership (NCSL) (2001). *Leadership development framework*., UK : Nottingham University.
- OCDE (1994). *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : OCDE
- Pajak, E. (1993). Change and continuity in supervising and leadership. Dans G. Cawelti, *Challenges and achievement of American education*, (pp.158-186), Alexandria, VA : ASCD
- Peel, H. A. & Walker, B. L. (1994). What It Takes to Be an Empowering Principal. *Principal*, 73(4), 41-42.
- Pelletier, G. (1999). *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pelletier, G. (2000, Avril). *Diriger un établissement scolaire : Jeu de piste pour un temps actuel*. Conférence d'ouverture présentée au Colloque « Réguler, évaluer et décider dans les systèmes éducatifs » de Lyon, France.
- Pelletier, G. (2003). *Entrer dans le métier de dirigeant en éducation : Défi d'identité et de formation*. Document évolutif, Université de Montréal.
- Pelletier, G. (2006, Octobre). *La nouvelle gouvernance en éducation*. Communication présentée à la conférence portant sur le leadership et le travail collaboratif au temps des réformes éducatives, Montréal.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences; de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie Collégiale*, 9(1), 20-24.
- Pfeuti, S. (1996, mai). Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques. *Revue Vous avez dit... pédagogie* ?, 42, 24p.
- Roueche, J. & Baker, G. (1986). *Profiling excellence in America's school*. Arlington, VA : American Association of School Administrators.

- Roy, S. N. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier, *La recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, (pp.159-184). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T. & Deci, E. L. (1996). *All goals are not created equal : An organismic perspective on the nature of goals and their regulation*. Rochester : The University of Rochester Press.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation*, (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, *La recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, (pp.293-316). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. & Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York. Éditions Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1990). *Value-added leadership : How to get extraordinary performance in school*. San Diego : Harcourt Brace Jonanovich.
- Sergiovanni, T. J. (1999). *Rethinking leadership*. Arlington Heights, IL : Skylight Training and Publishing.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship : A reflective practice perspective*. Boston : Allyn & Bacon Editions.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership, Alberta. *Journal of Educational Research*, 62(4), 325–344.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- SouthWorth, G. (2003). School leadership and school development : reflexion from research, School organisation. Dans Bush, T., *Theories of education leadership and management*, (pp. 73-92). London : Paul Chapman Publishing
- Southworth, G. (1998) *Leading Improving Primary Schools*. London: Falmer Press.

Van der Marren, J. - M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Yammarino, F. J., Spangler, W. D. & Bass, B. M. (1993). Transformational leadership and performance: a longitudinal investigation. *Leadership Quarterly*, 4(1), 81-102.



## Appendice A

### Document aux participants

Shawinigan, le 1<sup>er</sup> septembre 2005

Madame,  
Monsieur,

Je suis étudiante à la maîtrise au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je procède à une recherche sur les représentations du rôle de leader pédagogique du directeur d'école en ce qui concerne la gestion du curriculum et de l'enseignement. L'étude se fait sous la supervision de Liliane Portelance (directrice) et Stéphane Thibodeau (co-directeur), tous deux professeurs à l'UQTR.

Certains considèrent que les directeurs d'école devraient exercer davantage leur rôle pédagogique. Par ailleurs, il semble que la lourdeur de leurs tâches administratives nuit à l'exercice de ce rôle. De plus, les directeurs ne se sentent pas nécessairement compétents comme leaders pédagogiques. Malgré cela, certains directeurs disent tenter de satisfaire aux attentes des instances gouvernementales et de la communauté scolaire en matière de leadership pédagogique et, plus particulièrement, en ce qui concerne la dimension de la gestion du curriculum et de l'enseignement.

Ces propos nous ont conduits à la question suivante : Quelles sont les représentations du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique dans la gestion du curriculum et de l'enseignement, en contexte réel?

La présente recherche qualitative nous permettra de connaître et de comprendre les représentations qu'ont le directeur d'école et les enseignants au sujet de l'exercice du leadership pédagogique du directeur d'école dans différentes fonctions de la gestion du curriculum et de l'enseignement en contexte réel. J'aimerais avoir l'occasion de m'entretenir avec vous de votre expérience à ce propos. Votre participation à cette étude est totalement volontaire.

Deux différentes écoles participeront à cette recherche. Nous ferons une entrevue individuelle semi-dirigée avec chacun des directeurs et une entrevue collective semi-dirigée avec les groupes d'enseignants de chaque école. L'entrevue devrait durer environ 60 minutes.

Le présent projet a été examiné par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui a sanctionné son caractère déontologique. Je vous remercie de nous aider dans le cadre de ce projet.

Je vous remercie à l'avance de vous intéresser à ce projet.

Veuillez agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Denise Lafond,  
étudiante-chercheure

## **Appendice B**

### **Protocole d'entrevue individuelle avec le directeur d'école**

Les représentations du rôle de leader pédagogique du directeur d'école en ce qui concerne la gestion du curriculum et de l'enseignement.

Protocole d'entrevue avec le directeur d'école

École : \_\_\_\_\_ Commission scolaire: \_\_\_\_\_

Nom du directeur : \_\_\_\_\_

Nombre d'années dans cette fonction : \_\_\_\_\_

Nombre d'années comme directeur de cette école : \_\_\_\_\_

Date de l'entrevue: \_\_\_\_\_

Début et fin de l'entretien: \_\_\_\_\_

Atmosphère: \_\_\_\_\_

Autres renseignements: \_\_\_\_\_

LA DESCRIPTION DE L'ÉCOLE ET DE L'ENVIRONNEMENT

Nombre total d'élèves : \_\_\_\_\_

Comme la collecte des données doit se faire de façon rigoureuse, je n'émettrai aucune réaction et aucun commentaire au propos entendus. Vous remarquerez que je garderai une attitude neutre en tout temps. Je ne jugerai pas, n'approuverai ou ne désapprouverai pas, etc. Cela afin de pouvoir obtenir des résultats de qualité.

Quelques précisions avant l'entrevue :

Ce qu'on entend par curriculum et enseignement :

Le ministère de l'éducation du Québec, dans le document *Réaffirmer l'école* (Gouvernement du Québec, 1997a), définit le curriculum comme un dispositif qui doit assurer la formation des élèves dans le système scolaire québécois. Il désigne donc « la grille matière » (choix de matières, aménagement des matières par cycle d'apprentissage, nombre d'heures pour chaque matière, etc.), les contenus globaux de formation (grands domaines d'apprentissage, savoirs essentiels dans les grands domaines d'apprentissage de type disciplinaire et savoir essentiel dans le domaine des compétences sociales et transversales), le système de l'évaluation des apprentissages et le système de sanctions des études, les approches d'enseignement et les parcours scolaires des élèves.

Le leadership pédagogique relié à la gestion du curriculum et de l'enseignement désigne l'exercice d'un leadership dans un ensemble de fonctions telles que : Démontrer ses connaissances du curriculum et de l'enseignement, coordonner le curriculum, superviser l'enseignement et contrôler le progrès des élèves.

#### A. Questions d'ordre général

Dans cette section, on va d'abord parler de tout directeur d'école, en général.

1. D'après vous, quel est le rôle d'un directeur d'école en tant que leader pédagogique dans une école? (Comment vous représentez-vous ce rôle, en général?)
2. De quelles façons le directeur d'école doit-il exercer son rôle de leader pédagogique en ce qui concerne la gestion du curriculum et de

l'enseignement? Quelles sont les actions concrètes auxquelles on devrait s'attendre de lui?

3. D'après vous, quels sont les principaux changements apportés aux pratiques d'un directeur d'école depuis la mise en application de la réforme en ce qui concerne la gestion du curriculum et de l'enseignement? En somme, qu'est-ce qui devrait avoir changé?
4. Quels sont les obstacles qui empêchent un directeur d'école d'exercer son leadership pédagogique de manière satisfaisante?
5. Quelles sont les éléments qui facilitent l'exercice du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique?
6. Quelle est la part de responsabilité revient aux personnes suivantes dans l'exercice du leadership pédagogique d'une école : le directeur, les enseignants, les intervenants scolaires (psychologues, orthopédagogues, techniciens en éducation spécialisée, etc.)?

#### B. Questions d'ordre particulier

Les questions de cette section se pencheront maintenant sur votre pratique en tant que directeur d'école dans différentes fonctions liées la gestion du curriculum et à l'enseignement.

- Quant au développement des connaissances du curriculum et de l'enseignement :
1. a) Dans votre école, quels sont les changements concrets qui ont été apportés au curriculum depuis la mise en oeuvre de la réforme?  
b) Quels sont les principaux changements apportés à l'enseignement depuis la mise en oeuvre de la réforme?

2. Quels sont les impacts de ces changements sur la tâche : de l'enseignant, des intervenants scolaires autres que enseignants et du directeur d'école?

3. Quelles activités reliées au nouveau curriculum et à l'enseignement vous permettent d'accroître vos connaissances (divers comités, formations, perfectionnements offerts par les associations professionnelles, par le MELS ou offerts dans le cadre de journées pédagogiques, etc.)?

- Que vous apportent ces activités (les nouvelles connaissances, les échanges avec d'autres personnes sur les sujets traités, etc.)?

4. De quelles manières informez-vous et intéressez-vous les enseignants aux changements et aux innovations apportés au curriculum et de l'enseignement?

- Quels types d'activités organisez-vous (présentation orale ou avec support Powerpoint, invitations des personnes ressources, organisation de formations qui demandent une participation active des enseignants, etc.)?
- De quels sujets discutez-vous le plus souvent avec les enseignants et les intervenants scolaires en ce qui concerne le curriculum et l'enseignement?

5. De quelles manières conseillez-vous les enseignants en ce qui concerne l'enseignement et l'application du curriculum? Et quels sont les principaux conseils que vous leur donnez?

6. Depuis la mise en oeuvre de la réforme, quels changements avez-vous apportés dans l'organisation d'activités de formation qui favorisent le développement des connaissances des compétences des enseignants concernant le curriculum et l'enseignement?



➤ Quant à la coordination du curriculum :

1. De quelles manières assurez-vous la coordination du curriculum?
2. Que se fait-il sur le plan du contrôle de l'application des nouveaux programmes enseignés dans les classes, au plan de la responsabilité de la mise en œuvre et de la coordination des programmes? Y a-t-il une personne responsable nommée pour cela?
3. Quels genres de discussions avez-vous avec les enseignants et avec les intervenants du milieu sur le sujet?
4. Quelles sont les différences entre ce qui se fait actuellement et ce que vous faisiez avant l'application de la réforme en ce qui concerne la coordination du curriculum?

➤ Quant à la supervision de l'enseignement :

1. De quelles manières assurez-vous la supervision de l'enseignement (supervision dans les classes, rencontres individuelles avec l'enseignant, évaluation de l'enseignant et des méthodes d'enseignement, etc.)?
  - À ce sujet, quelles différences voyez-vous entre eux ce qui se fait maintenant et ce que vous faisiez avant la mise en application de la réforme?

➤ Quant au contrôle du progrès des élèves :

1. De quelles manières vous assurez-vous du progrès des élèves (rencontres avec les enseignants individuellement pour discuter du progrès scolaire des élèves, discussions avec les différents intervenants du milieu au sujet des programmes ou des services qui sont en lien avec le progrès de l'élève,

rencontres avec les élèves et les parents pour discuter de l'évolution des apprentissages de leur enfants)?

- À ce sujet, quelles sont les différences entre ce qui se faisait avant l'application de la réforme et ce que vous faites maintenant?

C. Questions pour conclure

1. Quels sont les principaux obstacles qui vous empêchent d'exercer pleinement votre leadership pédagogique?

2. Quels sont les facteurs qui facilitent votre pratique du leadership pédagogique?

3. Quelle est votre opinion au sujet du fait que plusieurs disent que le directeur doit mettre plus de temps et d'énergie au leadership pédagogique et moins au rôle administratif (tel que dit par Paul Inchauspé, le Conseil supérieur de l'éducation, etc.)

Finalement, avez-vous des attentes particulières par rapport à votre participation à cette recherche?

Merci de votre collaboration !

## **Appendice C**

### **Protocole d'entrevue collective avec les enseignantes**

Les représentations du rôle de leader pédagogique du directeur d'école en ce qui concerne la gestion du curriculum et de l'enseignement.

PROTOCOLE D'ENTREVUE COLLECTIVE AVEC DES ENSEIGNANTS

École : \_\_\_\_\_ Commission scolaire: \_\_\_\_\_

Nom et affectation (cycle, niveau) des personnes présentes

Nom: Affectation: Nombre d'années d'expérience : 1 .En enseignement : 2. Dans l'école : 3. Avec ce directeur d'école :	Nom: Affectation: Nombre d'années d'expérience : 1 .En enseignement : 2. Dans l'école : 3. Avec ce directeur d'école :	Nom: Affectation: Nombre d'années d'expérience : 1 .En enseignement : 2. Dans l'école : 3. Avec ce directeur d'école :	Nom: Affectation: Nombre d'années d'expérience : 1 .En enseignement : 2. Dans l'école : 3. Avec ce directeur d'école :
---	---	---	---

Date: \_\_\_\_\_ Début et fin de l'entretien: \_\_\_\_\_

Lieu et  
atmosphère: \_\_\_\_\_

Autres renseignements: \_\_\_\_\_

- Demander d'indiquer son affectation (cycle, niveau) sur le carton placé devant soi. Interpeller les personnes par leur affectation au cours de l'entrevue.
- Demander aussi d'éviter les redites. Parler seulement si on a quelque chose à ajouter ou si on s'objecte à ce qui a été dit.

Comme la collecte des données doit se faire de façon rigoureuse, je n'émettrai aucune réaction et aucun commentaire aux propos entendus. Vous remarquerez que je garderai une attitude neutre en tout temps. Je ne jugerai pas, n'approuverai ou ne désapprouverai pas, etc. Je ferai cela afin de pouvoir obtenir des résultats de qualité.

Quelques précisions avant de débiter :

Avant l'entrevue, préciser ce qu'on entend par curriculum:

Le ministère de l'éducation du Québec, dans le document *Réaffirmer l'école* (Gouvernement du Québec, 1997a), définit le curriculum comme un dispositif qui doit assurer la formation des élèves dans le système scolaire québécois. Il désigne donc « la grille matière » (choix de matières, aménagement des matières par cycle d'apprentissage, nombre d'heures pour chaque matière, etc.), les contenus globaux de formation (grands domaines d'apprentissage, savoirs essentiels dans les grands domaines d'apprentissage de type disciplinaire et savoir essentiel dans le domaine des compétences sociales et transversales), le système de l'évaluation des apprentissages et le système de sanctions des études., les approches d'enseignement et les parcours scolaires des élèves.

Le leadership pédagogique relié à la gestion du curriculum et de l'enseignement désigne l'exercice d'un leadership dans un ensemble de fonctions telles que : Démontrer ses connaissances du curriculum et de l'enseignement, coordonner le curriculum, superviser l'enseignement et contrôler le progrès des élèves.

#### A. Questions d'ordre général

Dans cette section, on va d'abord parler de tout directeur d'école, en général.

1. D'après vous, quel est le rôle d'un directeur d'école en tant que leader pédagogique? (Comment vous représentez-vous ce rôle, en général? Comment vous imaginez-vous le directeur en tant que leader pédagogique?)

- Quelle importance donnez-vous à ce rôle (comparé au rôle de l'enseignant ou autres intervenants scolaires comme leader pédagogique)?

2. De quelles façons un directeur devrait-il exercer son rôle de leader pédagogique en ce qui concerne :

- la gestion du curriculum?
- la gestion de l'enseignement?

Ou encore, quelles sont les actions concrètes auxquelles on devrait s'attendre de lui?

3. Depuis la mise en application de la réforme en éducation, quels ont été les principaux changements apportés aux pratiques d'un directeur d'école en ce qui concerne :

- la gestion du curriculum?
- la gestion de l'enseignement?

4. Qu'est-ce qui empêche un directeur d'école d'exercer son rôle de leader pédagogique de façon satisfaisante?

5. Quelles sont les éléments qui facilitent l'exercice du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique?

6. Quelle part de responsabilité revient aux personnes suivantes dans l'exercice du leadership pédagogique d'une école : le directeur, les enseignants, les intervenants scolaires (psychologues, orthopédagogues, techniciens en éducation spécialisée, etc.)?

#### B. Questions d'ordre particulier

Les questions de cette section se pencheront maintenant sur la pratique de votre directeur d'école.

➤ Quant à la connaissance du curriculum et de l'enseignement :

1. De quelle (s) manière (s) le directeur vous démontre-t-il qu'il s'intéresse personnellement aux nouveaux concepts reliés au curriculum et à l'enseignement? Donnez des exemples d'actions concrètes posées par votre directeur qui démontrent qu'il parfait ses connaissances au sujet des principaux changements apportés au curriculum et à l'enseignement (sa participation à divers comités, à des activités de formation, à des perfectionnements offerts par les associations professionnelles, par le MELS ou dans le cadre de journées pédagogiques, etc.).

2. Depuis l'application de la réforme, comment évaluez-vous les connaissances de votre directeur en ce qui concerne le curriculum et l'enseignement? En d'autres mots, donnez des exemples d'actions concrètes posées par votre directeur qui démontrent qu'il connaît et qu'il applique les nouveaux concepts reliés au curriculum et à

l'enseignement.

3. Que fait le directeur de votre école pour favoriser le développement des connaissances des enseignants en ce qui a trait au curriculum et à l'enseignement?

- Quels types d'activités organise-t-il sur le sujet (organise une présentation, invite des personnes ressources, organise des formations qui demandent une participation active des enseignants, etc.)?
- De quels sujets discutez-vous le plus souvent avec votre directeur d'école parmi les sujets qui touchent le nouveau curriculum et l'enseignement?

4. Depuis la mise en oeuvre de la réforme, quels changements votre directeur a-t-il apportés sur le plan de l'organisation d'activités favorisant le développement des connaissances des enseignants et autres intervenants scolaires concernant le curriculum et l'enseignement?

5. Quels impacts ont eu les changements apportés par la réforme sur la tâche des enseignants et sur la tâche de votre directeur d'école?

6. De quelles manières votre directeur d'école vous conseille-t-il en ce qui concerne l'enseignement et l'application du curriculum? (Et quels sont les principaux conseils qu'il vous donne?)

➤ Quant à la coordination du curriculum:

1. Pouvez-vous donner des exemples d'actions posées par le directeur qui vous indiquent qu'il assure la coordination du curriculum (contrôle de l'application des nouveaux programmes enseignés dans les classes, nomination d'un responsable de la mise en œuvre et de la coordination des programmes, discussions avec vous et avec des intervenants du milieu sur différents éléments du curriculum, etc.)?

- Quelles sont les différences entre ce qui se fait actuellement et ce qui se faisait avant l'application de la réforme en ce qui concerne la coordination du curriculum?

➤ Quant à la supervision de l'enseignement :

1. Pouvez-vous donner des exemples d'actions posées par le directeur qui vous indiquent qu'il se préoccupe de la supervision de l'enseignement (supervision dans les classes, rencontres individuelles avec l'enseignant, évaluation de l'enseignant et des méthodes d'enseignement, etc.)?

- À ce sujet, quelles sont les différences entre ce que votre directeur fait actuellement et ce qu'il faisait avant l'application de la réforme?

➤ Quant au contrôle du progrès des élèves :

1. Pouvez-vous donner des exemples d'actions posées par le directeur qui vous indiquent qu'il se préoccupe du progrès des élèves (rencontres avec les enseignants individuellement pour discuter du progrès scolaire des élèves, discussions avec les différents intervenants du milieu au sujet des programmes ou des services qui sont en lien avec le progrès de l'élève, rencontres avec les élèves et rencontres avec les parents pour discuter de l'évolution des apprentissages de leur enfant)?

- À ce sujet, quelles sont les différences entre ce que votre directeur fait actuellement et ce qu'il faisait avant l'application de la réforme?

C. Questions pour conclure

1. Pour conclure cet entretien, comment décririez-vous votre directeur en tant que leader pédagogique relié à la gestion du curriculum et de l'enseignement?

2. D'après vous, quels sont les principaux obstacles qui empêchent votre directeur d'école d'exercer pleinement son leadership pédagogique?



3. D'après vous, quels sont les facteurs qui facilitent la pratique du leadership pédagogique de votre directeur d'école?

4. Quelle est votre opinions au sujet du fait que plusieurs (Paul Inchauspé, le Conseil supérieur de l'éducation, etc.) disent que le directeur doit mettre plus de temps et d'énergie au leadership pédagogique et moins d'énergie à son rôle administratif?

Finalement, avez-vous des attentes particulières par rapport à votre participation à cette recherche?

Merci de votre collaboration !

## Appendice D

Exemple de données sous forme de tableau d'une fonction du leadership  
pédagogique du directeur d'école

Fonction : Supervision de l'enseignement dans l'école 1

Comportements du directeur	Importance de la supervision de l'enseignement	Formes de supervision de l'enseignement observées ou souhaitées
Enseignantes école 1	<p>Moi, je trouve que c'est le « fun ». C'est comme un regard sur ce que tu fais puis, autrement dit, il prend le temps de regarder avec toi ce que tu fais ou ce qui n'est pas fait et il va te sensibiliser aussi à aller sur de nouveaux chemins. Moi, je trouve ça intéressant. Même, c'est encourageant</p> <p>Il n'y en a peut-être pas assez (de supervision). Peut-être que c'est par manque de temps du directeur, comme on parlait.</p>	<p>À chaque année, le directeur produit un genre de questionnaire ou bien une liste de points à discuter avec certains enseignants. Le directeur les rencontre, la plupart du temps, durant des périodes libres. Il pose des questions sur les stratégies utilisées, les façons d'enseigner et le fonctionnement de la classe. Moi, je trouve que c'est le « fun ». Il le fait surtout avec les nouveaux enseignants.</p> <p>Le directeur doit unifier tout le monde. Moi, je trouve que c'est cela son rôle de leader. Je trouve que son rôle de leader est plus grand que le mien (enseignante), à ce niveau-là. C'est ce que moi, comme agent pédagogique, comme agent de ce curriculum, je vais agir. Mais il reste que pour être unifié dans le cadre d'une école, moi (enseignante), je n'ai pas à agir comme leader. Oui, je peux influencer sûrement des collègues mais, je n'ai pas à agir comme leader de l'école. Ce n'est pas à moi le rôle, c'est à lui.</p> <p>Même si parfois, il peut y avoir des petits côtés plus sombres, parce qu'on n'est jamais parfait. Je trouve que c'est un moment privilégié qu'on devrait tous avoir, les enseignants avec la direction pour faire le point. Comme un moment de réflexion de ce que tu fais en classe.</p> <p>Mais je pourrais ajouter qu'avec la direction, présentement, c'est plus personnel.</p>

Fonction : Supervision de l'enseignement dans l'école 1 (suite)

<p>Directeur école 1</p>	<p>Idéalement, cette supervision pédagogique devrait être faite avec l'ensemble des enseignants mais le temps manque. L'année dernière, je n'ai réussi qu'en rencontrer huit sur un ensemble de 14 enseignants.</p> <p>Aujourd'hui, comme direction, on essaie de s'intéresser davantage à ce qui est vécu dans la classe. C'est peut-être là la petite différence. C'est la façon dont on peut superviser.</p> <p>Je devrais mettre cela en priorité mais je le vois quand même. Je vois ce qui se dit dans l'école en me promenant dans les corridors, en entrant dans les classes.</p> <p>En ayant aussi une seule école à gérer, ce qui est plus facile parce que moi, à tous les jours, je peux voir ce qui se passe dans mon école.</p> <p>Il y a aussi l'aspect des conventions collectives qui briment l'exercice du directeur d'école.</p>	<p>Ensemble, on s'assoit et on parle de manière formelle mais pas dans un cadre d'évaluation. C'est plutôt un cadre d'échanges sur justement cette question de la réforme, la manière dont on va l'appliquer, qu'on va travailler l'évaluation avec nos élèves. Les enseignants me racontent leurs expériences, leur fierté, leurs difficultés, la manière dont je peux les aider à travers cela. Ils me parlent de leurs pratiques pédagogiques, de leurs projets, des forces et des faiblesses de leurs projets.</p> <p>Moi, je les vis comme ça, par des rencontres individuelles mais quand c'est nécessaire. C'est impossible de rencontrer tout le monde et pas nécessaire.</p> <p>Pour des cas d'enseignants pour qui l'enseignement est plus difficile, j'ai eu à aller m'asseoir dans les classes pour observer les pratiques, pour donner un feed-back par la suite sur la pratique de l'enseignant. Pas pour le faire de façon négative mais le faire de façon constructive. Il y a le document préparatoire à remplir avant de les rencontrer. Ils savent que je vais leur parler de leurs relations avec les parents, de leurs relations avec les élèves, qu'on va discuter aussi de la motivation des élèves, de la manière avec laquelle ils arrivent à motiver leurs élèves, de la gestion de la classe, de leurs approches pédagogiques, de l'évaluation et des différents modes, de leur implication dans la vie de l'école, de leur formation continue, de leur motivation personnelle aussi, c'est-à-dire ce qui les motivent à venir travailler.</p> <p>Ordinairement, une supervision pédagogique se fait avec certains des enseignants par une rencontre, à mon bureau, qui se fait de façon formelle, oui, parce qu'il y a un document à remplir mais, mais sous forme très agréable car ce n'est pas dans un cadre où l'enseignant arrive en tremblant de peur de se faire juger. On discute. Mais il y a des gens pour qui ça coule tout seul et pour qui ces rencontres ne sont pas nécessaires. Pour ceux-là, je vais seulement</p>
--------------------------	---	---

		<p>faire un petit tour dans leur classe pour les féliciter ou les valoriser par rapport à ce qu'ils ont fait mais je n'ai pas besoin d'entrer dans un cadre de supervision comme j'ai à faire pour certains.</p> <p>Je n'ai pas besoin de m'asseoir systématiquement avec les gens mais le fait de pouvoir la faire, c'est encore mieux. Même que les gens qui sont supervisés sorts de mon bureau en me disant : « on devrait faire cela plus souvent ». C'est comme ça parce que, comme je le disais, il n'y a pas de jugements qui sont portés.</p> <p>C'est plutôt des échanges, des conseils, de la motivation, des félicitations.</p> <p>C'est vraiment agréable. Jamais quelqu'un ne pas sortir d'ici en pleurant. On cherche toujours les forces et la manière dont je peux aider.</p>
--	--	--

Fonction : Supervision de l'enseignement dans l'école 2

Comportements du directeur	Importance de la supervision de l'enseignement	Supervision de l'enseignement observées ou souhaitées
Enseignantes école 2	<p>Comme on l'a dit, il n'y en a pas (de supervision de l'enseignement).</p> <p>Moi, j'ajouterais personnellement que, quand je sens que j'ai un pépin dans la pratique, ce n'est pas lui (le directeur), la première personne que je vais aller voir. Je vais plutôt aller voir une collègue en qui j'ai confiance. Selon le problème, je vais aller voir l'une ou l'autre, ou encore le CP (conseiller pédagogique), selon la compétence que je reconnais à chacune.</p> <p>Pour moi aussi, mes experts dans l'école sont mes collègues.</p> <p>Personnellement, si j'avais à me faire évaluer, j'aimerais mieux que ce soit fait par une de mes collègues plutôt que par le directeur.</p> <p>Moi, parfois ça me fait rire car je sais que ça rentre dans la tâche du directeur mais ils ne peuvent pas le faire parce qu'ils ne savent pas comment ça fonctionne une classe de quatrième, cinquième, sixième)... Je ne pense pas que le directeur soit la meilleure personne pour venir me superviser dans la classe</p>	<p>Il y a en a (de la supervision) pour les enseignants qui sont en période de probation. Donc ça se fait à travers des rencontres individuelles avec portfolio et par des observations en classe. Mais pas pour nous (enseignants expérimentés).</p> <p>Un enseignement (dans les matières académiques) de cinquième année, de première année, de troisième, quatrième année, c'est très différent d'un spécialiste en musique, en éducation physique (comme l'était le directeur actuel) ou un spécialiste en anglais.</p> <p>Premièrement, bien souvent, si ça fait, par exemple, cinq ans qu'il n'a pas enseigné, il est déjà dépassé au niveau de la pédagogie. Concrètement sur le terrain, il ne peut plus appliquer ce qu'il a perdu.</p>

<p>Directeur école 2</p>	<p>Rien de formelle. Les enseignants sont des professionnels t j'ai confiance en eux.</p> <p>Aujourd'hui, je vois plus cela (supervision de l'enseignement) comme un outil qui nous aide à travailler. Et on veut s'en aller vers cela, de plus en plus. Mais actuellement, j'ose pas trop.</p> <p>Lorsque la réforme a commencé, j'étais, moi-même, jeune enseignant et j'ai eu à vivre des évaluations, et j'ai bien aimé cela. J'aimais savoir s'il y avait des choses que j'avais à améliorer, des choses à travailler. Donc, je crois beaucoup à cela, mais il faut faire attention.</p> <p>C'est certain que nous (les directeurs), on doit respecter la convention collective.</p> <p>Avec l'ampleur de la tâche ....on manque de temps Et ici, avec trois écoles à gérer... Quand on gère trois écoles, c'est certain que c'est plus difficile de fonctionner en collégialité parce que ça demande beaucoup de réunions et de rencontres. Et, étant donné que l'horaire change beaucoup, c'est difficile de rencontrer les enseignants plus régulièrement.</p> <p>C'est tout cela qui est à gérer. Il y a une grosse partie administrative mais il y a aussi, une grosse partie qui est sociale. Ce sont toutes des choses qui viennent s'ajouter au travail du directeur d'école. C'est super intéressant. J'adore ça mais c'est certain que, comme directeur d'école, j'aimerais avoir plus de temps pour gérer la pédagogie.</p>	<p>Ici, on fait de petites rencontres informelles mais de façon formelle.</p> <p>Avec les nouveaux enseignants, on a un suivi avec leur portfolio qui contient les 12 compétences professionnelles d'un enseignant. On suit le travail du nouvel enseignant sous contrat en cheminant avec lui. On doit l'observer en classe et on le rencontre pour discuter de pédagogie et d'enseignement, et on donne un feedback. Mais avec les autres « profs » qui sont là depuis plus longtemps que moi... c'est plus délicat Il faut faire attention.</p> <p>C'est permis de faire de la supervision mais il faut amener cela de façon constructive et non pas d'une façon qui est trop... dictatrice. Il faut que l'enseignant sente qu'on a tous quelque chose à travailler malgré le fait que ça peut faire 25 ans qu'on travaille. On a tous quelque chose à travailler comme compétences.</p>
------------------------------	---	---